من أجلك نكتب:
رسائل تربوية (١١):

التعليم والبحث التربوي قبل فوات الأوان

د/ نادية جمال الدين
أستاذ أصول التربية المتفرغ
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

د. هانئ عبدالستار فرج
أستاذ فلسفة التربية
كلية التربية
جامعة الإسكندرية

الناشر
دار الوطن للنشر والتوزيع

١٤٤٥ هـ / ٢٠٢٣ م

من أجلك نكتب: رسائل تربوية (١١): التعليم والبحث التربوي قبل فوات الأوان د/ نادية جمال الدين د. هانئ عبدالستار فرج

designed by. Sameh Ali

الناشر
دار الوطن للنشر والتوزيع

من أجلك نكتب

رسائل تربوية (١١)

التعليم والبحث التربوي
قبل فوات الأوان

إعداد

د. نادية جمال الدين

أستاذ أصول التربية المتفرغ

كلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

د. هانئ عبدالستار فرج

أستاذ فلسفة التربية

كلية التربية

جامعة الإسكندرية

١٤٤٥هـ / ٢٠٢٣م

رقم الإيداع
٢٠٢٣/٢٦٦١٢
I.S.B.N.: 978-977-86947-8-9

الناشر



محمول : ٠١٢٢٧٠٠٢١٠١
جمهورية مصر العربية - الجيزة
فيصل – العشرين



٢٠٢٣

لمن يهمه الأمر...

عن الكاتب والشاعر إبراهيم بن عباس الصُّولي(المتوفى٢٤٣هجرية /٨٥٧ ميلادية) فـــي كتابه **الإعجاز والإيجاز. ص١١١**،

أنه قال:

" **المتَصَفِّحُ للكتاب أبصَرُ بمواقعِ الخلل من مُنشِئِه**".

هل أطلب كثيرًا من القارئ إذا توقعت منه المشاركة بالرأي، والتفضل بأن أقرأ لـــه ما يصحح مواطن الخلل التي يراها، وأن يكتب وينشـــر مـــا يـــراه مصـــححًا أو رافضًـــا له....أتمنى.

وشكرًا،،،

نادية جمال الدين




تليجرام
مكتبة سور الأزبكية

المحتويات




تليجرام
مكتبة سور الأزبكية

بدلًا من المقدمة

للكتيب حكاية نرويها

لما كانت المعرفة الإنسانية المعززه في زماننا هذا بالثورة التكنولوجية الرقمية تتطلب من كل مواطن **الوعي** بأهم ما ينبغي عليه أن يتسلح به من معرفة وكفايات، تسمح له وتؤهلــه بأن: "**يتعلم كيف يتعلم**"، فمن هذا المنطلق، وبناءً عليه يُعد الاستمرار في التعلُم والتعليم من المهد إلى اللحد ضرورة بقاء.

ما سبق بدوره يجعل اجتهاد المتخصصين في علوم التربية مجتمعة، والقائمين على إعداد المعلم مسئولية جسيمة؛ فالمعلم والقائمون على تكوينه في زماننا هذا أيضًــا، وكمــا رأى الزميل الاستاذ الدكتور هانئ عبدالستار فرج، هم بمنزلة: "**ملح الارض**"؛ إذ يقع على عاتقهم مسئولية استمرار الوجود في الحاضر والمستقبل.

أما لماذا الاهتمام بتوجيه الخطاب إلى رجال التعلــيم علـــى تعـــدد وتنـــوع مســـمياتهم وتخصصاتهم ومراتبهم؟، فذلك وكما رأى الدكتور هانئ عبدالستار أيضًا ربما يعود إلـــى حالة:" **الانسحار**" أو الانبهار، والاستسلام الواضح لما جاء به غيرهم مـــن أفكـــار وآراء، وكأنهم قد مسهم السحر فيتلقفوه، ويسعون لنشره، والتعامل معه دون مراعاة لأي اعتبارات ثقافية أو مجتمعية، فينقلوه أو يأخذوا عنه دون نقد أو إضافة، بمعنى أننا حين نعيد ونكـــرر ونُعلم ما وقع في أيدينا، أو وصل إلى علمنا عن غيرنا دون أن نحاول الإضافة أو تقـــديم جديد مختلف يتلاءم مع ثقافة مجتمعنا أو ظروفنا الحياتية، ومتطلبات الحاضـــر التعليميـــة، ومحاذير المستقبل، وكأننا قد أصابنا سحر...فأصبحنا **مســـحورين** بما يَفِد إلينا عن غيرنـــا، فثقافة المراجعة أو النقد أو المقاومة للوافد أو حتى المعاد والمكرر من أفكارنا تكاد أن تكون غائبة.

إن حالة الانسحار هذه أو الانبهار والاستسلام قد آن لها أن **تتراجع** وأن **تُراجع** أيضًا من قبل كل من يعملون في حقل التعليم الذين هم حقًا **ملح الأرض**، ولا يتوقف الأمر عند هؤلاء بل لا بد وأن تُراجع أيضًا من قبل كل من يهمهم الأمر.

فالتوقف من أجل المراجعة والدعوة بإصرار إلى **مقاومة** كثير مما يفد إلينا، وما أصدرناه أيضًا، ونحن في حالة الاستسلام والتسليم لكل وبكل ما يفد إلى أرض الوطن من ثقافات وافدة، وغيرها أمور نأمل التوقف لمراجعتها...تطويرها، وتعديلها...أو على الأقل بيان أسباب القبول أو الرفض لها، وبهذا يمكن أن نتحول **إلى أصحاب أفكار وليس مجرد ناقلى أفكار.**

حقًا العالم الآن مفتوح السماوات كما يُقال، وحادث أيضًا بالفعل، عالم تهاوت فيه الحدود والسدود، وهذ بدوره يتطلب من جميع المهتمين وبإلحاح التصدي لكل ما هو وافد مختلف عن ثقافة المجتمع، وتطلعاته، وأن تكون لدينا الشجاعة لتدشين "**ثقافة المراجعة**" المفتقدة في حياتنا العلمية على العموم والتعليمية على الخصوص.

إن الدعوة **للمقاومة والتمسك بحرية الرأي والتجديد** في الصفحات التالية جاءت نتيجة للمعاناة الهائلة الناجمة عما فرضته ونقلته وسائط الإعلام المتعددة من أخبار وأحداث دامية؛ تجتاح ليل نهار البلد الشقيق فلسطين المحتلة، وقطاع غزة خاصة. ومن هنا **فثقافة المقاومة** والتصدي على جميع الأصعدة وليس مقاومة المحتل فقط هي ما نرجو أن نتقبلها ونتبناها، أو حتى القيام بنقدها وطرح تساؤلات حولها من أجل تحديد ملامحها، والسعي من أجل تقديم البديل المفيد، والممكن لتحسين أحوال الأجيال الجديدة، وتمكينهم من التعامل والتفاعل مع متغيرات الحاضر والمستقبل.

إن هذه الدعوة نابعة من رؤية طامحة للتجديد ومشاعر فياضة تبحث عن دعم ثقافة المراجعة حقًا، والمشاركة معًا في تكوين رؤية نقدية لكل جديد، كما أنها دعوة للمشاركة والتماسك؛ من أجل بناء مشروع تربوي يعتمد على التعاون البناء، وتبادل الفكر، وتقبل النقد، والاتجاة نحو العمل معًا. فما أحوجنا إلى التفاؤل والتعاون من أجل تخصصنا الأكاديمي الذي يجمعنا، والذي هو الأمل المُرجى من أجل وطننا، المفدى الذي نرجو أن يكون التعليم فيه سببًا من أسباب نشر السعادة، والحب، والتسامح، وفتح أبواب الأمل، والعمل أيضًا.

وبعد كل ما سبق، كم يسرني أن أتوقف لأشكر الزميل العزيز الأستاذ الدكتور هانئ عبدالستار فرج على جميل تفضله بالموافقة على نشر دراسته الجديدة فيما قدمته من رؤية

إيجابية حول نقد البحث التربوي، والتي يرفض فيها وبصورة قاطعة الإصرار على التقليد غير المفيد، وأن يتحول التربويون إلى **أعضاء في شركات نقل للأفكار لا تختلف كثيرًا عن شركات نقل المعلومات أوحتى ىشركات نقل البضائع**، وكما ذكر الأستاذ الدكتور عبد الوهاب المسيري في مقدمته لكتاب الكاتب الفذ الدكتور جمال حمدان بعنوان: "**اليهود أنثروبولوجيا**: الصادر عن دار الهلال. حقًا كم نتمنى أن نصبح نحن العاملين في حقل التعليم، وتكوين المعلم صاحب الفكر المتميز المتجدد البناء من أجل وطننا وليس مجرد صدى لأفكار غيرنا.

وكل الأمل هنا ألا تتحول الأبحاث الأكاديمية في التعليم إلى أبحاث لا تبحث عن شيء.

والشكر حق واجب لكل من أسهم في الحوار، وعايش مسئولية إخراج هذا الكتيب، وأخص بالذكر الزميلات العزيزات الدكتورة نسرين عبدالغني، والدكتورة رحاب إبراهيم، والدكتورة جهاد محمود...

نادية جمال الدين
نوفمبر ٢٠٢٣



أولًا

المقاومة كهدف تعليمي للجميع مدى الحياة

رؤية لمعاودة التفكير

د.نادية جمال الدين

في عالم لا يحترم إلا الأقوياء الذين يحرصون على حماية أراضيهم، ويتمسكون بحريتهم، ويقررون مصيرهم بأنفسهم، ويمكنهم أن يعبروا عن ثقافتهم، وبلغتهم بكل ما تتضمنه من قيم دينية، وأخلاقية، ومبادئ إنسانية تحفظ وتحافظ على حرية وكرامة مواطنيها، وتمكنهم من جقوقهم الأساسية والتي أساسها: **التعلم والتعليم من المهد إلى اللحد للجميع دون ما تفرقه...**، وبدافع من فصول الأحداث المباغتة في ٧ أكتوبر٢٠٢٣ كانت الوقفة؛ لتأمل الأحداث الجارية بكل قسوتها، ومعاودة التفكير فيما يكتسح الشمال الشرقي من الحدود الجغرافية للوطن؛ حيث أراضي فلسطين المحتلة، ورد الفعل العالمي في الأسبوع الأول على الأقل وموقف الدول السبع الكبرى، وعلى رأسهم الولايات المتحده الأمريكية، وما أطلقته أجهزة الإعلام من افتراءات، وأكاذيب، والزيارات المكوكية التي قام بها رؤساء هذه الدول؛ لدعم العدو الصهيوني بصورة مفزعة دفعت للتوقف من أجل مراجعة ما مر من أحداث مأساوية منذ عام ١٩٤٨ تحديدًا، والانكسارات التي مرت بها الأمة العربية كلها، والهزائم العسكرية التي توالت حتى كانت الوقفة التصحيحية لمسار هذه الهزائم العسكرية في٦ أكتوبر ١٩٧٣...تحقق النصر، وتم استرجاع سيناء كاملة بالنسبة لمصر، ودارت مفاوضات كثيره منها ما كانت له نتائح، ومنها ما لم يكن له نتيجة واضحة، ومع هذا لم تتوقف المؤامرات متعددة الملامح والأشكال، ونال مصر منها الكثير، ووقعت فى دوامة الأزمات والهجمات ممن يحملون شعارات إسلامية زورًا وبهتانًا، والمؤامرات الاقتصادية المدبر منها من الدول والمنظمات المالية الدولية ، بالإضافة إلى الأزمات الداخلية الناجمة عما مرت وتمر به البلاد من مشكلات متراكمة وأزمات ومؤمرات داخلية مدفوعة وممولة من جهات خارجية ....أتصور أنها ما عادت تخفى على الكثيرين.

وتأتي الرؤية النظرية هنا لوصف وتحليل الواقع التعليمي الممتد لعقود طويلة منذ بدأ نشاط منظمة اليونسكو تحديدًا والتابعة للأمم المتحدة، وصدور ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان١٩٤٩م، وما حمله من مواد(٢٧و٢٨) تنص على أن: "**التعليم حق من حقوق الإنسان الأساسية**." وكانت المبادرة للانطلاق في التأمل، ومعاودة التفكير معتمدة على حصاد سنوات التعلُم والتعليم الممتدة، والخبرة المتراكمة كمواطنة مصرية متخصصة في حقل التعليم، وكذلك رد فعل تتزايد قوته كمواطنة عربية ونابع أيضا من إرادة حقيقية لمواجهة ما وقع من أحداث عدوان ٧ أكتوبر٢٠٢٣على غزة ، والمتابعة لمجريات الأمور والبعيدة كل البعد عن الإنسانية بفلسطين المحتلة، في **محاولة لاستلهام موقف ورؤية هدفها تجويد الحاضر، والحفاظ على المستقبل من خلال التعلُم والتعليم للجميع مدى الحياة؛ أملًا في أن يكون وسيلة حقيقية وأداة فاعلة ومحققة للتحرر، والحفاظ على أمن المواطن والوطن، وتحقيق العدالة والإنصاف في حق التعليم للجميع. وأساساً العودة للجذور الثقافية والتمسك بكل ما يؤدي للارتباط بالهوية والأصالة الوطنية والقومية.**

وبناءً على هذا لا مجال للتساؤل عن الأساس الفلسفي أو المنطلق المنهجي الذي تعتمد عليه هذه الرؤية بقدر ما كان الاهتمام بالاتجاه نحو الاسترجاع للثقافة عميقة الجذور، **والتي تؤكد أن طلب العلم فريضة، وتعليمه لمن لا يعلمه قُربى إلى الله، ومجلس العلم...مجلس تحُف عليه الملائكة، ويستغفر لمن فيه حتى الحيتان في البحر.**

وأساسًا كانت الوقفة لتأمل حقيقة مؤداها:

أن أول دعوة لمحمد بن عبدالله كانت النداء الذي حمله إليه جبريل ألا وهو: "**إقرأ**" ، قليل هذا من كثير، وما نزال لا نفكر لأنفسنا، وننتظر غيرنا يفكر لنا، ويدعونا لأن نسعى من أجل القرائية للجميع أو كما هو الإصرار للأسف على أن نحافظ نحن أبناء أمة إقرأ على أن نطلق عليها **محو الأمية. كيف وقد تراجع الغرب نفسه عن هذا؟ وثقافتنا أساسها الدين واللغة العربية بكل ما يحملان من بلاغة !!.إنها ثقافة حُسن التعبير وجودة الكتابة...** حقًا كانت ثقافة اللغة العربية إلى حد كبير ثقافة شفاهية رغم ما يُروى عن المعلقات على أستار الكعبة، وحملت لنا الحضارة الإسلامية فيما بعد الأشعار والنثر الرائع بلغة عربية لم تنشأ من

فراغ ؛ومن هنا فالزمان الرقمي بكل متغيراته السريعة، ومجتمع المعرفة بالتالى الذي يفرض علينا أن نكافح علميًا ؛ كي لا نظل نعيش على هامشه لأننا لم نصنعه، أو نشارك في صنعه بكل متطلباته من الإنسان والمسئولين معًا. وكل هذا يدعو للتفكير بطريقة مختلفة، ولا أقول جديدة...فالعودة إلى الهوية التي تميزنا عن غيرنا، وما يحدق بها من تهديدات وتحديات أو توجهات لتبني اتجاهات ليس لها جذور فعلية أو عميقة بشأن الذات والآخر تتطلب معاودة التفكير، والمراجعة لكثير مما تقبلناه من أفكار وآراء دون تمحيص تستحقه.

والمطلوب هنا أن نتذكر دومًا ونتمسك بدروس الماضي القريب؛ للحفاظ على الحاضر والمستقبل من أن أمن الوطن أبعد كثيرًا من حدوده الجغرافية، وأحواله الاقتصادية، وتصنيف مؤسسات الغرب المالية له، وأن أمنه الحقيقي يكمن فى نوعية مواطنيه ومستوى وعيهم والعامل القوى الأساسى المؤثر في تشكيلهما هو التعلم والتعليم المستمر للجميع، وبهذا يمكن الحفاظ على أمن الوطن الذي هو أمن الجميع. ولعل الدروس المستفادة من انتصار مصر في حرب أكتوبر١٩٧٣ المجيدة خير شاهد على أن المقاتل المتعلم تعليمًا جيدًا أقوى وأهم من السلاح الذي يستخدمه.

مرة أخرى المطلوب و بإصرار علينا التمسك بأن هذا الوقت هو الوقت المناسب لاستلهام دروس الماضي، ومعاودة التفكير فيما يجب علينا أن نفعله و نحققه فى حقل التعليم على اتساعه وتنوعه. ومرة أخرى نؤكد أن التعلم والتعليم مدى الحياة للجميع **هو أمن للوطن والمواطن دون منازع، وإتاحة التعلم والتعليم للجميع أيضًا حق هو أيضًا الدرع الواقي ضد كل المخاطر الداخلية والخارجية القائمة بالفعل والمحتملة**، وهذا يتضمن تفاصيل أساسية، أولها أهمية التوقف أمام:

- **الجمهور المستهدف:**

لقد جرت العادة منذ الحرب العالمية الثانية، كما سبقت الإشارة وصدور التقارير المختلفة من المؤسسة الوليدة الدولية حينئذ ألا وهي الأمم المتحدة، والتي عنها صدر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان... ثم بدأت المنظمات الدولية المنبثقة عن الأمم المتحدة، والتي اتخذت من التعليم والثقافة والعلم حقلا أساسيا للعمل، مثل: منظمة اليونسكو،

واختصت اليونيسيف بالطفولة، وغيرهمامن المنظمات الأوربية...حيث اتجهت اليونسكو تحديدًا لتخصيص عملها في مجال العلم والثقافة والتعليم للجميع، وكان الاهتمام بالصغار والكبار وخاصة ممن لم يحصلوا على حقهم في التعليم...وكان هذا من أهداف منظمة اليونسكو الأساسية فى البلاد المتحررة من نير الاستعمار، وهنا يبرز الكبار ممن تجاوزوا سن التعليم، ولم يحصلوا عليه، وهم فى حال ملخصها أنهم لا يقرأون ولا يكتبون الحرف وإن امتلكوا بعض مهارات الحساب شفاهة، ويتم التركيز على تعليم القرائية، أو كما كان يقال وما يزال... محو الأمية ...للكبار الرجال والنساء فالصغار الذين حرموا مبكراَ من حقهم، أو لا توجد إمكانات مادية لتعليمهم في نظام التعليم القائم الذى من المفروض أن يتسع ويشمل الأولاد والبنات؛ حيث اتجه الاهتمام إلى الفتيات منهم..أساسًا وأقامت لهم اليونيسيف المدارس الصديقة للفتيات، ثم سمح للصبيان بالالتحاق بها. وانتشر شعار التعليم للجميع، وكما جاء في عنوان مؤتمر جومتيان بتايلاند مارس ١٩٩٠م، واستمر اهتمام الجهات المحلية بأن تتحدث عن" **محو الأمية**" وليس التعليم . واستمر استخدام الترجمة للكلمة الإنجليزية IllLiteracy ، ورغم أن اليونسكو الآن ومنذ الثمانينيات تقريبا تستخدم كلمة Literacy أي القرائية فإن ممن يقومون بالترجمة للتقارير إلى العربية أغلبهم يستخدمون محو الأمية؟!! ونجد اختلافات في هذا في البلاد العربية..انصرف العالم عن استخدام هذا الوصف غيرالدقيق وغير الإنسانى بكل مافيه من إهانة وإهدار لكرامة الإنسان. **إذ لا يوجد إنسان يظل أبدًا على الحال الذي ولدته عليه أمه ، فلإنسان ولد ليتعلم حقًا** منذ لحظات ميلاده كما تثبت الخبرات المعاشة والأبحاث العلمية في هذا الصدد. ولعل الزمان الذي نعيشه يؤكد بالفعل أن وصف الأمي للإنسان الذي لا يعرف القراءة والكتابة وصف غير دقيق، ولا يعبر عن الواقع بالفعل، فليس معنى أن الإنسان الذي لم يتعلم القراءة والكتابة، أي يجهل المهارات الأساسية للانطلاق في التعلم والتعليم معاَ يمكن أن نطلق عليه أميًا...إنه يجهل قراءة الحرف وكتابته، أي لم يتعلم المهارات الأساسية لاستخدامهما، **ولكنه يعرف ويفهم، ويعبر عما يدور في عقله رغم أنه لا يقرأه ولا يكتبه**. ولنتذكر معًا أن الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) حين نزل عليه جبريل وسأله

أن... اقرأ....فكان رد الرسول الكريم ...ما أنا بقارئ....لمرات ثلاث كما هو مشـــهور ومعروف تمام المعرفة حتى لو تعددت التفسيرات والشروح.

على أي حال، فإن الملاحظ هنا هو استخدام هذه الجهات لتصنيف فئات هؤلاء الذين هم في حاجة إلى التعليم من الرجال الكبار، وكذلك النساء، ثم الصغار من الصبيان، وتـــأتي الفتيات كفئة أخرى مستقلة...ومع أن الدعوة هي التعليم للجميع إلا أن الملاحظ **هو تفتيت الأسرة إلى**... رجال، نساء، صبيان، فتيات، ولا يجمعها رابط تعليمي أبدًا لا في المكان أو الزمان أو الموضوعات التعليمية وهذا هو المهم، **فمن خـــلال المحتـــوى التعليمـــى متشابه الموضوعات ، المختلف فى مستواه ، يمكن إيجاد رابطـــة فكريـــه أو أســـاس مشترك للعيش معا.**

فما نفعله الآن ومنذ زمان، هو **الفصل بين مكونات الأسرة الواحدة**، ولا نتحدث أبـــدًا **عن تعلم وتعليم الأسرة**، واللافت هنا أنه منذ التسعينيات بدأ في أوروبا الحديث **عن ثورة التعلُم**، تلك الثورة التي عادت إلى الطبيعة الإنسانية، فالطفل يُولد ويبدأ في **الـــتعلم** منـــذ خروجه إلى النور، ويظل متعلمًا من البيئة المحيطة به، ومن تجاربه اليومية وما يمر به هو نفسه من أحوال حتى إذا ذهب إلى مؤسسة التعليم النظامية فهو هنـــا يبـــدأ مرحلـــة **التعلُيم**. و يستمر في التعلُم والتعليم معًا على امتداد العمر أي " **من المهد إلـــى اللحـــد**"، وبالإضافة إلى هذا فإن بداية عقد التسعينيات فى القرن العشرين قد شهدت أيضًا ما جاء به عالم علم النفس "**جاردنر**" في حديثه عن **نظرية الذكاءات المتعددة**، والتي يقرر فيهـــا تعدد ذكاءات الإنسان، والتي تبدأ منذ سنوات الطفل الأولى، ويستمر نمو الذكاءات هـــذه حتى سن الثامنة ليبدأ بعد هذا في النمو ببطء، ومن لا ينتهز هذه السنوات الأولـــى فـــي التعليم يخسر كثيرًا، ولذا نجد الحديث بعد هذا في أغلب الكتابات المتخصصة عن **التعلُم أولًا ثم التعليم... واستمرارهما معًا؛ لتلبية احتياجات الإنسان المتنوعة والمختلفة علـــى امتداد سنوات العمر.**

ومن هنا فالحاجة ماسة إلى **الأب والأم؛ أي نواة الأسرة وتعليمهما**، وبما يؤدي إلـــى تنشأة الطفل تنشأة أفضل ذلك أن **البيئة المتعلمة** تكون كذلك **بيئـــة مُعَلِمـــة**، وبصـــورة

أفضل... وفي حالة وجود إخوة له وأقارب، فإن امتلاكهم مهـارات القـراءة والكتابـة والحساب، وغير ذلك يساعدهم ويسهل لهم الحياة في **الزمان الرقمي** التى هـى أكثـر احتياجًا لأسرة متعلمة... ولذا فالعودة للتمسك بالأسرة بكل أعضائها والتعامل والحديث عن أهمية التعليم للأسرة الصغار والكبار، النساء والرجالً، والفتيات والفتيـان، دون أي تفرقة أمر ضرورى على خبراء تعليم الكبار معاودة التفكير. فمن الضـروري ومـرة أخرى **الدعوة لمعاودة التفكير** فىما يُقدم من موضوعات مختلفـة لكـل نـوع مـنهم، وتخصيص موضوعات بعينها للرجال في محتوى التعليم، وأخـرى للنسـاء، وأخـرى للفتيات تختلف عن موضوعات أشقائهم وزملائهم من الفتيان،، وهكذا...فمضمون التعليم واحد أو موحد تقريبًا، أما المتغير فهو مستوى معالجة هـذا المضـمون أو المحتـوى التعليمي؛ ليتلاءم مع العمر أو الفئة المُقدم لها.

إن الأسرة بكل أفرادها، والبيئة المحيطة بكل مكوناتها في زمان يجمع الجميع، هـو الزمان الرقمي لا بد من جمع شملها تعليميًا؛ فالزمان مختلف... زمـان يتحقـق فيـه التواصل أكثر من الانتقال للقاء، والتعامل والتفاعل من بعد أصبح عنصرًا أساسيًا مما أدى إلى العزلة، والغربة، والاغتراب. زمان لا بد وأن نواجه تحدياته ومخاطره **بالاهتمام بكل أفراد الأسرة معًا**، نهتم بتعليمهم كلهم جميعًا، نتحدث معهم وإليهم، ويتفاعلون معًا، يقـرأ بعضهم لبعض، والكبير للصغير، ويلجأ الصغار للكبار، ويلعب الصغار مع أقرانهم مـن الصغار في الأسرة... **والعائلة. لا بد وأن تعود لتتقابل وتتفاعل لا أن تتواصـل عبـر الأجهزة الرقمية فقط.. نعم العائلة بكل ما تعني من علاقات إنسانية متبادلة لا بـد وأن تعود....إنها ثقافة مجتمعاتنا العربية قد يقال عنها: ثقافة القرية أو ثقافة القبيلة، ولكن هل هناك من ينكر مميزاتها الإنسانية؟**

إن الدعوة هنا لمعاودة قراءة التقارير العالمية والموجهة إلينا خاصة والتفكير بجدية فى مضمونها والهدف منها، نقولها بعد ما نشاهده الآن فعليًا من الكيل بمكيالين فـي الموقف من العدوان الدائر في غزة على الإخوة الفلسطينيين، والتعامل اللاإنساني الذي أيقظ العودة للتفكير في المؤامرات المدبرة لشعوب ومنطقة الشرق الأوسط من العـرب

خاصة. إنها الصهيونية العالمية التي نحن فى حاجة لأن نتوقف كثيرًا أمام ما تدبره في الخفاء على امتداد عقود طويلة وعلانية الآن دون مواربة، ولم تتنازل عنه بل ماضية فى تنفيذه على مهل، وفي ضوء الظروف المواتيه لها. لا بد من المعاودة قبل فوات الأوان؛ لمواجهة المفاهيم الوافدة ومراجعتها، ومعاودة قراءة ما كتب من تقارير أعدت من أجل أوطاننا ولكل من تخلف عن الثورة الصناعية الأولى وما تلاها من ثورات صناعة وهاهى الثورة الصناعية الخامسة بقال إتها على الأبواب فأين نحن من كل هذا.

حقا ...أصبح من الضرورى بل من الواجب معاودة القراءة والتفكيرفى كل ما يحدث عالميا ومنه ما تقدمه المؤسسات الدولية لنا في ضوء ما نملكه من تاريخ وحضارة وجذور ثقافية مرتبطة بالتعلم والتعليم، والاهتمام بالإطار البيئي والأسرة كوحدة أساسية في المجتمع. وتعليم من يحتاج إلى الكفايات الأساسية المعروفة بكفايات القرن الحادي والعشرين، وغيرها، وهي دعوة نابعة من الظروف المحيطة بوطننا، ونابعة أيضًا من الظروف والأخطار المحدقة والمتزايدة دون توقف، والتي تتكشف ملامحها مع بزوغ أحدات محلية أو عالمية مفاجئة. والدافع إليها الرغبة في العودة إلى الجذور، والينابيع مع إعادة المراجعة، ومعادوة القراءة لكل ما امتثلنا إليه وتقبلناه، وتوقفنا أمامه، ولم نتردد في قبوله من المعونات أو المؤسسات الدولية ، وتجاوبنا مع كل شروطهم لما قدموه من أفكار ومبادئ للتعليم، وأيضًا مضمونه.ألم يقدموا المعونات؟ ووافقوا على منح القروض الميسرة وغير الميسرة؟ فلماذاكانت تقدم و كيف؟ إن ما بعد غزة أصبح يدفع لوقفات كثيرة. ودعونا نقول إن مابعد غزة٧ أكتوبر ٢٠٢٣ليس كبعدها.

وبعد أن ازدادت الأمور وضوحًا بعد الحرب التي يشنها العدو الصهيوني على فلسطين المحتلة، وظهور النيات الجامحة لشق قناة منافسة لقناة السويس المصرية، وتحويل مسار التجارة العالمية لخنق مصر اقتصاديًا، والانتصار على غيرهم من المنافسين لهم في زمان ما يزال للعولمة وجودها رغم ملامح ظهور تكتلات عالمية جديده ، وبالإضافة إلى هذا الطلب الذي وجه لمصر لإتاحة الفرصة لتهجير أبناء غزة إلى سيناء والأردن؛ حتى

تكتمل دولة صهيون شيئًا فشيئًا من النيل إلى الفرات، وبتحول التردد والشك إلى رؤية واضحة تقودنا إلى القول **إن أكثر ما نادت به هذه المؤسسات والمنظمات الدولية كانت ستارًا سياسيًا لما يُحاك للأوطان المستعمرة سابقًا، ويُخطط للحفاظ عليهم ضعفاء لا يملكون لقوتهم ردًا، ولتظل مقدراتهم محاصرة، وثرواتهم منهوبة تحت مظلة مسميات شتى تبدو إنسانية فى ظاهرها.**

الأعداء الآن انكشفوا -كما نرجو -حتى أمام شعوبهم، واتضحت رؤيتهم عبر شبكات التواصل وأجهزة الاتصال...الحقيقة واضحة، ولم يعد أمامنا إلا أن نقرأها جيدًا، ونعود إلى حدودنا، جذورنا، ثقافتنا، التمسك بهويتنا، نحن الذين طالتنا وداست على أراضينا جيوش الاستعمار ودنستها، وحتى حين تركتنا ظلت تمارس ألوان التدليس، واستلاب الوعي تحت ستار **حقوق الإنسان**، والذي رأى المفكر اللبناني" **زاهي عازر**" في إحدى الندوات أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ليس إلا الإعلان العالمي لـ "**عقوق الإنسان**" بكل ما تعني هذه الكلمة في بلادنا... يتمسكون به؛ لمحاسبة حُكامنا، ومعاقبة دولنا.

إن التعليم لا بد وأن يكون لتحقيق تماسك وترابط الأسرة أو للعائلة الأكبر، ويؤدي بالتالي إلى التلاحم الوطني، والتماسك القومي، ويكون التعلم والتعليم مدى الحياة للجميع من أجل الوطن وأمنه وسلامته،. ومع أهمية كل هذا فالتعليم والحالة هذه لا بد وأن يوجه ويعد الجميع ليكون من أجل" المقاومة". حقًا التعليم للمقاومة أو التعليم المقاوم ورفض كل ما يُدفع للاستسلام لوعود المواثيق الدولية، وغيرها بكل ما جاءت به من دعوات، ربما تكون مخلصة ممن كلفوا بأداء واجب كتابتها، ولكن للأسف استخدمت كستار تتخفى خلفه الصهيونية العالمية والعولمة الاقتصادية بكل مخالبها وأظفارها، وكل ما تسعى إليه الدول الاستعمارية من استعادة ما عاد لأصحابه إبان القرن الماضي حين كانت سنوات التحرر لما سمي بالعالم الثالث...والبلاد العربية كانت منه.

إنها دعوة للمقاومة ومعاودة التفكير فيما يدبره العالم الذي سبقنا للتقدم لنا بعد أن امتص دماء شعوب منطقتنا العربية، وما يزال يدبر لها المؤامرات المتعددة النماذج والأشكال،

والمقاومة...هنا مقاومة سلمية أو بمصطلحاتهم المتزايدة أساسها التعلم والتعليم مدى الحياة للجميع على أن يكون وفقًا لثقافتنا، ومتطلبات الزمان الرقمي الذي نعيشه.

حقًا فلا بد أن تتحول مجتمعاتنا إلى مجتمعات مُعلمة متعلمة، **مقاومة من أجل عودة الوعي** لأهمية الاهتمام بمقومات هويتنا الأساسية **ألا وهي الوحدة العضوية للأسرة وتماسكها، والاهتمام بتعلم لغة الأم ... اللغة العربية... كلغة أساسية للجميع فى كافة أنواع المدارس التى يتزايد انتشارها فى بلادنا مع تسامح واضح فيما تقدمه والطريق إلى هذا هو تحمل الدولة لواجبها الأساسى والذى لا يقل أهمية عن واجب الدفاع عن الوطن ألاوهو التعلم والتعليم للجميع من المهد إلى اللحد، ولا مفر، وأستعير هنا تعبير الزميل الدكتور هانئ عبد الستار..." قبل فوات الأوان".**

وهنا يمكن طرح الحوار عن محتوى التعليم للمقاومة الذي يجمع، ويوحد، ولا يفرق، أو يمزق، يجمع أفراد الأسرة في موضوعات لتعليمهم يشترك ويتشارك الجميع في مضمونها، وليس موضوعات مختلفة المحتوى والمستوى مخصصة لكل نوع منهم، ولكل مرحلة من مراحل العمر . فما نتوقف امامه هو ان يكون الإطار العام للمحتوى المُقدم للجميع مع ملائمته للهدف منه والمستوى المقدم له يتكامل ويتشابه ليتلاءم مع المرحلة، والعمر، والهدف من التعليم المقدم؛ ليجمع الأسرة علميا وفكريا، ولا يشتتها.

أى الاهتمام بالمفاهيم، والموضوعات، وطريقة التقديم لها، وتناولها من زوايا متعددة ومتكاملة، مع اختلاف المستوى، هي البداية أي **المناهج الدراسية**...وهنا تأتي الوقفة الأساسية الواجب التركيزعليها والالتفات إليها والعمل سويا من أجل اقتراح الضرورى لهاألا **وهى سياسة إعداد معلم القرائية:**

-المعلم....معلم القرائية للجميع:

وهى السياسة الغائبة حقا والمقصودة هنا و المتصلة بالمعلم....فالحديث الذى نتاوله هنا ليس عن أي معلم.... ولكن من وجهة النظرهنا معلم يتعامل مع الكبار ؛ يعرف كيف يتعامل معهم ويشجعهم و يساندهم ويؤازرهم. ولهذا لاتكفى دورات تدريبية لإعداده و تكوينه فالكبارغير المتعلمين والذين فى حاجة للمزيد من التعليم والتدريب أيضا ليسوا

سواء ؛ مستوياتهم فى القرائية أو الحاجة إليهــا مختلفــة،احتياجاتهم متنوعــة وكــذلك مختلفة.ومع تغير الزمان وزحف الرقمنة يتطلب الأمر التوقف أمام سياسة لتدريب الكبار ومعاودة التدريبلمواجهة البطالة الزاحفة ....فالأمر لم يعد تعليم القرائية للجميع....الساحة تتسع وتطلب أنواع ومستويات مختلفة من معلمى الكبار وتدريبهم.

وسياسة إعداد المعلم هنا وتكوينه كما نراها ، وخاصة معلم القرائية، ترتكز أو تنطلق من رؤية الكبار كأسرة مكونة من الكبار والصغار معا.اى دون تمزيق وتفرقــة بــين الرجل والمرأة ،البنت والولد... فما يدور الآن هو تعليم كل نوع من البشر علــى حــده ....تعليم للرجال وآخر للنساء ،تعليم للفتيات وآخر للصبيان. دون ما نظر لأية رابطــة تجمع ما بينهم وخاصة كونهم أفراد أسرة واحدةهذه السياسة فى إعداد المعلم لابد مــن مراجعتها.

أما المعلم الذي يمكنه أن يعلم من لم يتعلم مــن ...الكبــار ... الرجــال والنســاء والصغار...البنات والصبيان فى البيئات المختلفة ممن يعانون من عدم القدرة ليس بالنسبة **للقراءة والكتابة والحساب** وغيرها فقط أي الكفايات الصلبة الأساسية، بــل وأيضًــا الكفايات الناعمة مثل: مهارة العمل مع الأقران، والتفكير النقدي، ومهارة التعلم من بعد، ومن ثم تمكينه من **أن يتعلم كيف يتعلم** على امتداد العمر دون فرض عليه، أو تجاهــل لإمكاناته، وقدراته وأيضًا اتجاهاته...فمعرفة الكفايات الصلبة من قراءة وكتابة وحساب، وغيرها ما عادت تكفي في الزمان الرقمي بكل ما يتطلبه ليس فقط من قرائية، ولكن أيضًا ما يؤهله من اكتساب مهارات المواطنة الرقمية.

إن معلم الكبار والصغار الذين فاتهم الحصول على حق التعليم في الوقــت المناســب قضية كبرى في حاجة لطرح الحوار حولها، والاهتمام بترجمتها إلى واقع أولًا... **فأين هو؟ وحقًا من هو؟ وما المؤسسة التــي تعــده لهــذة المهمــة التعليميــة الإنســانية المتخصصة؟ الصعبة حقًا والحساسة أيضًا** هل تحقق بالفعل في ميــدان العمــل: **إعــداد وتكوين المعلم المتخصص لهذه المهمة الخطيرة تحديدا** ، شديدة الحساسية؛ لما تتطلبــه من مهارات لا يكفى فيها أن يكون المعلم متطوعًا أو حاصلًا على تــدريب، أي تــدريب

سريع لا يرقى لجسامة المهمة المطلوبة، وحساسيتها، أو مرغمًا كما يحدث في أغلب الجامعات الآن. ولعل هذا يتطلب أيضًا وقفة للإشارة إلى:

- **محتوى التعليم للقرائية:**

فأمامنا الفرص متاحة لإعداد محتوى ملائم لكل فئة من المتعلمين.. ولا خلاف على هذا، ولكن اختيار الموضوعات **الموحدة لا** المفرقة...المجمعة للجميع. وهنا تصبح **طريقة التناول** والعرض التي تتلاءم مع كل فئة من فئات المتعلمين

حقًا المعلم الذي لم نعده لهذه الفئات من المجتمع... لم يعد من المقبول أن نتركه للتطوع المرغوب، أو المفروض عليه..

وأيضًا المحتوى الدراسي... وأكرر محتوى يجمع الأسرة، ويؤدي إلى مزيد من الترابط بينها، بل وكل المجتمع وليس أي محتوى يخصص لكل سن أو فئةأو مكان، وكأنه لا علاقة لكل نوع وفرد بمن يعيشون معه في الأسرة.... موضوعات جديرة بالطرح في مجتمعنا، ولكن أين نحن منها؟؟

إن مواجهة طوفان التعصب أو اللامبالاة يتطلب الإصرار على مقاومة الدخيل المحمل بالأغراض، ومعاودة التفكير في ما نتقبله من أفكار وافدة تحت أي مسمى، إنها اللحظة الحاسمة التي تتطلب أن نعيد الثقة إلى أنفسنا في زمان التواصل والاتصال والإسهام في تحقيق ما يهدف إليه التعلم والتعليم للجميع مدى الحياة.

تعليم ليس من أجل البقاء فقط، ولكن أيضًا تعليم للجميع؛ من أجل المقاومة المستمرة للحفاظ على أمن الوطن والمواطن. من أجل دعم كرامة الإنسان، والحفاظ على كل ما يدعم البقاء، والرخاء، والسعادة في وطن يظلل الجميع.

الدعوة هنا لمقاومة الوافد من الأفكار التي لىسنا في حاجة إلى استيرادها من الغير مهما كانت مغلفة بحسن النيات، فأبناء الوطن يستحقون أن نجتهد من أجلهم، ومن أجل تعليمهم، والوطن يستحق أن نصطف جميعًا معًا من أجل مستقبل أفضل للجميع.

ثانيًا

حال البحث التربوي، وأهله:
رسالة عتاب قبل فوات الأوان

د.هانئ عبدالستار فرج

استهلالة عقل، ونفس

لاتغضبوا من حديثي .. إنـــه ألـــمٌ ..

كـــم ضـــاق قلبي بـــه جهـــرًا .. وكتمانـــاً

فـــاروق جـــويـــدة

❏ ❏ ❏ ❏

إذا ضاق صَدْرُ المرء عن سِرٍّ نفسه

فصدر الذي يُستَودَع السِّر أضْيَقُ

أبو الأسود الدُّؤلي

❏ ❏ ❏ ❏

"الصمت عن الإفادة، أزيَدَ للإفادة، وتجدُكَ أنطَقَ ما تكونُ، إذا لم تَنْطِق، وأتمَّ ما تكُونُ بيانًا، إذا لم تُبنْ".

عبدالقـــاهـــر الـــجرجـــاني

❏ ❏ ❏ ❏

نحن مجانين، إن لم نستطع أن نفكر ..

ونحن متعصبون، إذا لم نُرِدْ أن نفكر ..

ونحن عبيد، إذا لم نجرؤ أن نفكـــر ..

أفلاطون

ثانيًا

حال البحث التربوي، وأهله:

رسالة عتاب قبل فوات الأوان

د. هانئ عبدالستار فرج

أمَّا قبل ..

فلقد تكرمت عليَّ المقادير عقب تخرجي في جامعة الإسكندرية(مايو ١٩٧١) أن أسافر في بعثة دراسية إلى الولايات المتحدة الأمريكية(يناير ١٩٧٥)، وأن ألتحق بمدرسة تربوية "متميزة"، وأن يكون قسم أصول التربية في تلك الجامعة "**مجتمعًا علميًّا فريدًا**" في مكوناته، وتفاعلاته كافةً. وكان لي شرف الحصول على درجتي: الماجستير في التربية، ودكتوراه الفلسفة في التربية؛ من خلال خبرة كانت وبحق "**دُرَّة سنوات عمري**" **ثراءً**، وندرة على مدى سبع سنوات "سمان"، قضيتها في "رحلة عقلية" مثيرة مع: فلسفة التربية(فلسفة التحليل)، وفلسفة العلم، وفلسفة البحث التربوي؛ لتتشكل- وللمرة الأولى- هويتي العلمية، ووعيي الأصيل بميدان التربية؛ ومن ثم فخري واعتزازي بالانتماء إليه، ومسئوليتي العلمية حِيال الدفاع عنه، والحرص على مستقبله، وأضيف معترفًا أنني صرت "**أسيرًا**" لهذا النموذج الذي تشكلتُ في كنفه؛ ومن ثم أحرص- وإلى اليوم- على التواصل العلمي معه ومع رموزه، وأتابع ما يجري فيه من نمو معرفي، فيزداد إيماني بالميدان، ويتعاظم فخري، واعتزازي بالانتساب إليه.

وحين عُدت إلى أرض الوطن (يناير ١٩٨٢)، وعايشت الواقع، منذ أربعين عامًا خلت، تبدت لي اللوحة التربوية- على حدِّ تعبير أستاذنا "شفلر" *Scheffler* - مرتبكة، ومشوشة!! وبدت الصورة "قاتمة"، وتبعث على الأسى والقنوط، بل والرهبة والفزع مما هو آت في مستقبل الأيام. ولكم كانت دهشتي أن أقرأ يومها ما كتبه أستاذنا "فؤاد زكريا" محذرًا من أن "الخط البياني للأخلاق العلمية يتجه إلى الهبوط"؛ وهو أمر مؤسف!! وأوصانا - آنذاك- بضرورة أن نتداركه". وأظن - وليس كل الظن إثمًا- أن ما نبه إليه أستاذنا، وحذَّر منه قد

وقع!! في عبارة واحدة أقول: إن الأزمة أشد بلاءً، وأفزع أثرًا، لقد صار كل شـــيء فـــي خطر!!...

فأنا اليوم، وبعد أربعة عقود، أقف أمامكم في لحظة وجودية فارقة، أجدني فيها أعيش ذلك "**المأزق الخلقي**" الذي وصَّفه "نيتشه" **وكأني** "وتر مشدود بين طرفين على حافـــة الهاويـــة". وفي عبارة أكثر تحديدًا أقول: إنني أقف أمامكم اليوم مكابدًا حالة من الصراع النفسي- في لغة علم النفس- حيث أجدني مشدودًا بين رغبتين، لا تجتمعان معًا، ولا ترتفعان معًا؛ فـــإذا اجتمعت إحداهما، ارتفعت الأخرى. أعيش صراعًا بين النموذج، والواقع؛ فإذا كان نســـيان النموذج الذي تربيت في كنفه محالًا؛ فإن التسلم بالواقع، ومجرد التعايش معه كان يُمثل لديَّ نوعًا من "الانتحار الفلسفي"في لغة "كامو" *Albert Camus* لا أزال أكابده إلى اليوم!!!...

أعيش- أيضًا- صراعًا بين الكلام، والصمت؛ فإذا كان للكلام مبرراته العلمية، والفلسفية، والمهنية، والخلقية التي تُحتم عليَّ المصارحة عملاً بتلك الحكمة التي وضعها "شكسبير" على لسان أحد أبطاله، حين قال: إذا لم نتحدث نحن، فمن؟ وإذا لم نتحدث الآن، فمتى؟ !!. وفي المقابل فإن هناك من المبررات، والمحاذير ما يجعل المرء يُؤثِر السلامة، ويلوذ بالصمت؛ خاصة وأن تناول الموضوع أشبه ما يكون بـــ "السير على حد السيف"؛ فطبيعة الموضـــوع تفرض عليَّ أن أتناول أفكارًا وقضايا شاقة وشائكة، قد تتبدى مضامينها لدى البعض مؤلمة وموجعة؛ فتأويل الأفكار حادث لا محالة، وملامسة بعض الأوتار الحساسة ينـــذر بعـــذاب واقع، في ظل فضاء عقلي يهوى "شخصنة" الأفكار!!، و"تجسيد" الأوهام!! وما يترتب عليها من عتاب، فخصام، فمعاداة!!!

إن معايشة الواقع تجعلني شاهد إثبات على ما أصابه- عن قصد، أو عن غير قصد- من وهنٍ وتردٍّ وإعوجاج حال؛ ومن ثم فأنا مهموم بما يجري، وحزين على الميدان وأهله. وحين عجز الصبر على تحمل ضغوط الواقع، بادرت مُنبهًا، ومحذرًا مما أصاب البحث العلمـــي التربوي؛ من خلال: مناقشة الأطروحات- جلسات السيمنار- الندوات العلمية- المؤتمرات؛ لينتهي الأمر، وكأني لم أقل شيئًا!! ولَكَم ضاقت عليَّ نفسي؛ لأجدني أردد "صرخة" أستاذنا

"زكي نجيب محمود"حين قال: **ما لي أزرع، ولا أحصد!!** ومع ذلك فلسوف أواصل التنبيه متسائلًا: هل من مستمع؟ وهل من مُدَّكر؟ وهل من مجيب؟. وأضيف معترفًا: إنني لم أعد قادرًا على الصمت إزاء ما يجري؛ حتى لا أكون شريكًا في ظاهرة تشيع في حياتنا العامة، وفي حياتنا العلمية تحديدًا؛ تلك التي يُطلق عليها: "ظاهرة التواطؤ بالصمت"!!إن الصمت إزاء ما يجري خيانة!!... أم ترانا قد صرنا "رهينة" لواقع مأزوم، ورضينا بِغَلبته عن يدٍ، ونحن صاغرون!!!

ولعله من المفيد الآن- بل والضروري- تحديد "**الإطار المنهجي**" الذي سوف تنهض عليه هذه "الشهادة" عن حال البحث التربوي وأهله؛ تحسبًا، وتحوطًا، ودرءًا لأي مخاوف محتملة أو ممكنة، وأعني به تحديدًا: فلسفة التحليل، وفلسفة العلم، وفلسفة البحث التربوي... تلك هي "بضاعتي" التي لا أملك سواها، ولا أبتغي في الوجود إلا إياها، والتي أستطيع أن أتحدث فيها وعنها في وضوح، والتي أملك "الحجة المثبتة" على كل ما أنطق به. تلك هي عقيدتي التربوية التي أدافع عنها أينما ذهبت، في صرامة لا تجد فيها العاطفة ثغرة لها، وهي الميزان الذي أقيِّم به كل جهد علمي؛ فلا أقول إلاَّ بما أعرف، ولا أنشد إلا بيان الحقائق، وتوضيحها. وعليه، يفرض عليَّ التوضيح المنطقي للأفكار أن ألوذ بمبدأين فلسفيين من فلسفة العلم؛ هما- فيما أرى - الأصوب، والأدق تحديدًا للإطار المنهجي الذي أتبناه، علمنا إياهما رائد فلسفة التحليل" فتجنستين" *L. Wittgenstein*.

يقول المبدأ الأول: "**نحن لا نستطيع أن نفكر إلا فيما نستطيع أن نفكر فيه، وكل ما لا نستطيع أن نفكر فيه يجب أن نصمت عنه**"... حين نتمثل هذه القاعدة في حياتنا العقلية، يصير البحث عن الحقيقة مثيرًا، و شائقا حتى وإن كان شائكًا- كما علمنا أرسطو- ، وتصير المراجعة - مراجعة الذات، والأفكار، والممارسات- غاية وهدفًا، ويصير النقد قيمة وفضيلة، ويصير التبصير بالمثالب والعيوب مكرمة، وفضلًا، ورحم الله عبدًا أهدى إليَّ عيوبي؛ كما يؤكد تراثنا الإسلامي، وقبل ذلك وبعده يصير الصمت، والاستماع، والإنصات، والتدبر فضائل غالية في زمان طغت فيه ثقافة الصخب، وتسيده الصائتون: الأكثر ضجيجًا، والأعلى صوتًا!!.

أما المبدأ الآخر الذي أناشد ضمائركم الاحتكام إليه، والالتزام به؛ فيقول: "قل ما شئت طالما أن ذلك لن يحول بينك وبين رؤية الحقائق، وحين ترى الحقائق، فإن قدرًا كبيرًا من الكلام سوف تصمت عنه".... متمنيًا على الله أن نتمثل جميعًا هذه المقولة؛ ليشيع في حياتنا التربوية حوار علمي لا ينهض على أوهام العقل، ولا ضلالات الفكر؛ وإنما ينهض على الحقائق المثبتة من علم رصين.

وأضيف - معترفًا - أن الأمانة العلمية تفرض عليَّ التأكيد أنني من أشد المؤمنين بأن الباحث (طالبًا كان، أو عضو هيئة تدريس بكليات التربية) ابن زمانه، وربيب عصره؛ ومن ثم ينبغي ألاَّ يُلام على كل شيء؛ فلقد ورث تراثا تربويًا وجده منتشرًا وشائعًا، فظن أنه الصواب!! "فمن ذاق عرف، ومن وصف اتَّصف"؛ كما تقول حكمة الصوفية.

وأضيف - طمعًا، ورجاءً - فأقول: لقد آن الأوان لنتخلص من تلك "الشوائب" التي أُطلق عليها "أوهام البحث التربوي" التي تلوث ثقافتنا التربوية، والتي استشرت في الغالبية العظمى من الأطروحات العلمية!! ناهيك عن البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس!! منذ مطلع هذا القرن؛ لدرجة أنني أطلقت عليها مصطلح: "متلازمة البحث التربوي" *Educational Research Syndrome* (المتلازمة تعني: مجموعة من الأعراض، والعلامات المرتبطة مع بعضها، والمتعلقة باختلال، أو اضطراب معين). ولَكَم بُح مني الصوت، وجُف مني الحلق من التنبيه عليها، وعلى خطورتها، أينما ذهبت مشاركًا في لجنة المناقشة والحكم على أطروحات الماجستير، والدكتوراه في عشرات الجامعات المصرية، وفي تحكيم بحوث للنشر العلمي، وفي تحكيم إنتاج علمي للترقية العلمية، من دون أن تُحدث كلماتي صدى حتى الآن!! وبرغم ذلك، سأواصل التنبيه عليها، والتحذير منها، ما استمر العمر، إلى أن يقضي الله أمرًا كان مفعولًا؛ لألقى الله؛ وقد أديت رسالتي.

في عبارة واحدة، أصارحكم القول: إن الواقع يفرض علينا جميعًا- أهل الميدان - أن نملك "شجاعة" المواجهة؛ لنراجع ذواتنا من دون مواربة، ولا مجاملة، ولا مراوغة، ولا خوف؛ فهلا فعلنا قبل فوات الأوان؟!!. إن اضطلاع أهل الميدان بمسئولياتهم العلمية من شأنه أن يكسبهم نفوذًا، ومهابة، ومكانة، وقدْرًا، وتقديرًا، فضلًا عن احترام الميدان العلمي،

وعلو مكانته، وقيمته بين ميادين المعرفة الأخرى. وفي المقابل؛ فإن عدم أداء أهل الميدان مسئولياتهم- أو التهاون بشأنها، والاستخفاف بعواقبها- يُضيع العلم، وأهله!!

تلك هي رسالتي لكم التي سأعرض عليكم "جوهرها" في وضوح؛ علَّكم تجدون فيها ما يستحق منكم النظر، وربما إعادة النظر...و- يقينًا - أعترف لكم أنني صَمَتُّ عامدًا عن الدخول في كثير من التفاصيل؛ ولكنه الصمت المسكون بالمعاني، والدلالات، والمضامين. وأضيف منبهًا: "كل صمت لا يحوي الكلام، لا يُعوَّل عليه"؛ كما يُذكِّرنا "ابن عربي"!!

وأضيف- تحوطًا، وتحسبًا لطبيعة الفضاء التربوي السائد المسكون بديناميات المقاومة- أنني "مَعنيٌّ، ومُهتمٌّ، ومهمومٌ" بما يجري في ميدان أصول التربية تحديدًا...، وإن كانت "الآفات، والشوائب" البحثية التي سأعرضها قد تفشت في ميادين البحث التربوي كلها؛ لما بينها من "شَبَهٍ عائلي"؛ على حد وصف "فتجنستين".

وهأنذا، أعرض عليكم فيما يلي "بعضًا" من "الشوائب" التي تُفسد حياتنا البحثية التربوية؛ أملًا، ورجاء أن نتضامن جميعًا؛ للتخلص منها؛ سعيًا لبلوغ المستقبل الذي نتمناه مغايرًا، ومبشرًا، ومزدهرًا.

(١) غياب النموذج الإرشادي *Research Paradigm*:

قدَّم عملاق فلسفة العلم الأشهر "توماس كون" *T. Kuhn* (١٩٢٢- ١٩٩٦) في كتابه المعنون: "بنية الثورات العلمية"- الذي يُعد علامة فارقة فى فلسفة العلم- مفهوم "البارادايم" *Paradigm*؛ بوصفه المفهوم المحورى فى نظريته الخاصة بالثورة العلمية. وإذا ما حاولنا الوقوف على دلالة المفهوم عند صاحبه؛ فليس هناك أدق، ولا أحكم من ذلك التحليل الذي قدَّمته فيلسوفة العلم العربية المتألقة "يُمنى الخولي"؛ بقولها: "إن النموذج الإرشادي هو النظرية العامة التي يلتزمها المجتمع العلمي في مرحلة ما، وبلوغ النظرية مرتبة النموذج الإرشادي، يعني أنها أفضل من كل منافساتها؛ أي: ثبتت، ووجب التسلم بها، وبكل مسلماتها، ومناهجها، ومفاهيمها العلمية، وخلفياتها الميتافيزيقية؛ فتغدو النظرية - بكل هذه الأبعاد - بمنزلة نموذج إرشادي، يحدد مدلول الوقائع التجريبية، ويطرح معايير الاختيار والتقويم

والتنقيح والتعديل؛ إذا لزم الأمر. والأكثر فاعلية أنه يطرح المشكلات التي يجب دراستها، وأنماط الحلول المطلوبة".

وهكذا يمثل النموذج الإرشادي "الإطار المعتمد" الذي يعمل- وفقًا له- مجتمع الباحثين في عصر بذاته؛ الأمر الذي يعني أنه مع كل حقبة علمية ستكون هناك سيادة، أو غلبة لنموذج إرشادي؛ وعليه، يصير النموذج الإرشادي - في يُسر شديد - هو : "البوصلة" التي تُحدِّد وجهة نظر أهل الميدان إلى العَالَمْ: أين ينظرون؟ *Where to look?* ، وإلى أيِّ شيء ينظرون؟ *What to look for?* ، وكيف ينظرون؟ *How to look ?* .

فثمة من يرى أن البحث التربوي يعيش صراعًا بين نموذجين؛ النموذج الأول: صيغ؛ وفقًا لما هو سائد فى العلوم الطبيعية، وهو نموذج يُعلي من شأن الملاحظة الإمبريقية والوقائع الرقمية، ويتسلح بالأساليب الرياضياتية في التحليل؛ لبلوغ الغاية والمقصد؛ ألا وهي إثبات العلاقات السببية، وتعليلها. أمَّا النموذج الآخر؛ فقد اُشتُق من العلوم الإنسانية؛ مؤكدًا قيمة الوقائع الكيفية، وقدسيتها؛ كسبيل لتحقيق غايته النهائية؛ وهي التفسير، والفهم.

وعلى الطرف الآخر، هناك من المنظرين (*Keeves & McKenzie - Ranson*) من يرى أن "البحث التربوي قد أضحى- في الأغلب الأعم- بحثًا تجزيئيًّا، يُمارس في ظل غياب نظرية مترابطة (نموذج إرشادي)، وبمنأى عما يجري من أبحاث في الميادين الحليفة "*allied disciplines*"...ومن ثم صار "البحث التربوي - وبصفة متزايدة - معزولًا عما يجرى من تطورات في الميادين القريبة منه، والمشابهة له إلى الحد الذي معه يمكن القول: إن الدراسات التربوية صارت في حالة ركود، وجمود".

وأيًّا كان الموقف الذي يتبناه المرء- سواء مع الطرف الأول، أو مع الطرف الثاني - فالنتيجة واحدة: خسارة ثقافية فادحة، تتمثل في "تدهور" موقع ميدان التربية، ومكانته بين منظومة العلوم الإنسانية، فضلًا عن حالة الركود، والجمود التي تشهدها الدراسات التربوية.

فحين يظل البحث التربوي قابعًا مستسلمًا لهيمنة نموذج إرشادي تقليدي؛ فقد حكم على نفسه بالجمود، وحين يبقى البحث التربوي منغلقًا على ذاته منقطع الصلة، والتواصل

المباشرَيْن مع ما يجري في الميادين الحليفة، وما تشهده من تطورات، وتغيرات؛ فقد حكم على نفسه بالعزلة، وحين يتوقف النموذج الإرشادي عن أداء وظيفته (أن يثير مشكلات للبحث)، مع استمرار التسلم به؛ فَقَدْ فَقَدَ البحث التربوي مشروعيته، ومصداقيته، وصار مجرد تقنية خاصة بمهنة معينة، وحين يغيب النموذج الإرشادي ويختفي؛ فقد ضلَّ البحث التربوي الطريق، وصرنا أشبه بمن يسير ليلًا في الفلاة من دون نجم قطبي يهدي؛ وتلك هي الحقيقة: أزمة تنذر"بكارثة"!!!

فإذا ما تأملنا الواقع المعيش، وحال النموذج الإرشادي - كما يتكشف؛ من خلال الخبرات المباشرة، وغير المباشرة مع الأطروحات العلمية- يمكن القول في وضوح: إن مفهوم "النموذج الإرشادي"، وأبعاده ومكوناته، وكيفية عمله، ووظيفته غائب "كليًّا" لدى غالبية أهل الميدان!!، وأن البحث التربوي يسير وفق نمط (نموذج!!) تقليدي متوارث؛ منقطع الصلة مع ما تشهده الميادين الحليفة من تطورات، وأنه يشهد حالة من "الافتتان" بالنموذج الكمي !! وحالة من الجفاء - يصل عند البعض إلى حد العداء - مع النموذج الكيفي!!

لقد أثار غياب - وربما تغييب!! - النموذج الإرشادي (البوصلة) نوعًا من "الجدل الحاد" بين أهل الميدان؛ بشأن البحوث التربوية، وما تقدمه من فائدة ومنفعة للمجتمع؛ وبخاصة ميدان التربية؛ وهو ما يعزى - جزئيًّا كما أكدت الدراسات - إلى الفشل في التحديد المدقق، والواضح لأهداف البحث التربوي ومقاصده من ناحية، والفشل في تحديد المسؤوليات المهنية للقائمين عليه من ناحية أخرى.

ولعله من المفيد في سياق مضطرب، ومشوه؛ كهذا الذي نكابده!! التذكير بما حدَّده "ونش" *C.Winch* من أهداف يتعين على البحث التربوي الاضطلاع بها، تعكس "جوهر" المسئولية المهنية لأهل الميدان؛ وذلك على النحو الآتي:

أ - إنتاج معرفة تربوية أصيلة(وليس معرفة مستعملة مستهلكة!! ومبتذلة!! ومستنسخة!!، وربما منتحلة؛ كما هو شائع لدينا!!).

ب- المساعدة في تشكيل السياسة التعليمية، ورسمها (وليس تجاهل قضايا السياسة التعليمية ومسائلها!! والاستغراق في موضوعات تقليدية!! ولا قضايا "وهمية"!! لا علاقة لها بنظامنا التعليمي، ولا إطارنا الثقافي، ولا أوضاعنا المجتمعية !!).

ج- تحسين العمل التربوي، وتجويده (في مقابل بحث تربوي لا يمثل قيمة!! ولا يقدم نفعًا!! ولا تُرجى منه فائدة؛ لتحسين ما يجري في مدارسنا، وتجويده!!)

د- الإسهام في دفع عجلة التغيير، والتنمية المجتمعية (وليس إعادة إنتاج المجتمع؛ وبصورة مكرورة!! ومملة!! كما نشهد، ونكابد!!).

إننا في ميدان أصول التربية (وفي البحث التربوي بعامة) نواجه تحديًا، يتعين علينا التصدي له بالمناقشة، والتحليل، والحوار؛ وهو أن نطور نموذجًا إرشاديًّا جيدًا، يحدد المعايير التي تضبط وتنظم عملية اختيار المشكلات البحثية وتحديدها، والكيفية التي يتم بها تناول تلك المشكلات من الناحيتين: التنظيرية، والمنهجية، وأن نحدد بتدقيق الأبعاد، والمكونات التي يتعين أن يتضمنها هذا النموذج الإرشادي؛ تلك مسئولية لا تحتمل تأجيلًا، ولا تسويفًا ... فهلا فعلنا قبل فوات الأوان؟

(٢)تشوش فهم خصوصية الظاهرة التربوية:

إن أول ما يلفت الانتباه في العلوم الإنسانية (والتربية من بينها) - بخلاف العلوم الطبيعية - أن موضوعها (ظواهر، ومشكلات، وأسئلة تتعلق بالإنسان من جميع جوانبه)؛ بحكم طبيعته، يفتقر إلى الإحكام المنطقي؛ ومن ثم يسمح للإطار الثقافي، والسياق الحضاري أن يتدخلا حتى في مناقشة منطوق النظريات ذاتها، أو أن يعارضا مضمون النتائج البحثية؛ ليتبرعا بتقديم تفسيرات تنافس تفسيراتها، أو تعدلها، أو توجهها؛ ومن ثم فإن فهم الإطار الثقافي الذي تتشكل فيه الظاهرة التربوية، وتتفاعل معه يُعدُّ الأساس، والمدخل لتناول تلك الظاهرة بطريقة صحيحة، ومدققة.

ولما كانت الظاهرة التربوية تتفرد بخصيصة "تغلغل العوامل الثقافية، والحضارية في بنيتها"؛ فإن وعي الباحث، وفهمه، واستيعابه "الفضاءات" - حسب اصطلاح أستاذنا "شفلر" *Scheffler* - التي تتشكل فيها، ووفقًا لها الظاهرة؛ يُعدُّ واجبًا ابتداءً، وملزمًا انتهاءً، وتلك

الفضاءات، هي: الفضاء التاريخي، والفضاء الثقافي، والفضاء التربوي؛ فالظاهرة التربوية "نبت أصيل" للفضاء التاريخي الذي نشأت فيه ونمت وتطورت، ولخصوصية الفضاء الثقافي الذي ولدت فيه وعاشت، وطبيعة الفضاء التربوي الذي حدَّد طريقة تناولها، والتعامل معها. بل إن أستاذنا "شفلر" يُضيف بُعدًا جديدًا تفرضه طبيعة الظاهرة في ميدان أصول التربية؛ وهو أهمية النظر إليها في سياقات ثقافية مختلفة (البعد المقارن في تناول الظاهرة)؛ للوقوف على تجلياتها المختلفة، وجوانبها المتعددة والمتنوعة؛ بما يُكْسب تناولها العلمي عمقًا، وتميزًا.

إن إغفال الباحث التربوي العوامل الثقافية، والحضارية المتغلغلة في بنية الظاهرة التربوية، وتداعياتها المجتمعية من شأنه أن يؤدى إلى "ضيق أفق الباحث؛ ومن ثم محدودية التناول العلمي للظاهرة التربوية وقصوره". كما أن الباحث التربوي "الجيد، والجاد" - بحكم فهمه، ووعيه بالطبيعة متعددة الميادين للظاهرة التربوية - لا يلزم نفسه مجموعة "مفردة" من المعايير، ولا الضوابط التي يلتزمها البحث التربوي فحسب؛ وإنما يتعين عليه - أيضًا - أن يعرف، ويفهم محددات البحث العلمي وتوقعاته في الميادين الحليفة، وأن يتجلى ذلك كله إجرائيًّا في مسعاه البحثي.

(٣) ثقافة الباحث المحدودة:

تؤكد أدبيات "فلسفة البحث التربوي" مُكوِّنًا رئيسًا، وجوهريًّا في الباحث التربوي بصفة عامة، وفي ميدان أصول التربية على وجه الخصوص، ونعني - بذلك - ما صار يُشار إليه تحت عنوان: "ثقافة الباحث"؛ الأمر الذي يتطلب تحليلًا مدققًا.

وتمتاز الظاهرة التربوية في ميدان أصول التربية بالطبيعة "متعددة الميادين" *Multidisciplinarity*؛ الأمر الذي يُحتم على الباحث أن يكون على تواصل "حقيقي" مع ما يجري من تطورات في "الميادين الحليفة" *allied disciplines* التي تشكل - فيما بينها - "أصول التربية"؛ بوصفها رديفًا لا يمكن الاستغناء عنه؛ لبلوغ النظرة الشاملة للظاهرة التربوية، كما يتعين على الباحث- في ميدان أصول التربية- أن يعرف، ويفهم طبيعة البحث العلمي، ومحدداته وتوقعاته في تلك الميادين الحليفة؛ بل ويتعداه إلى ما هو أبعد من الميادين الحليفة؛ إلى ميادين معرفية متنوعة؛ فيما صار يُشار إليه بمصطلح "المدخل

العابر للميادين المعرفية" *Transdisciplinary Approach*. ولنا في تلك "المغامرة" الفكرية البديعة التي أتحفنا إياها عالم النفس الاجتماعي "نِسْبِتْ" *Richard Nisbett* في كتابه الأشهر "جغرافية الفكر: كيف يفكر الآسيويون، والغربيون على نحو، ولماذ ا"، وكذا في كتاب "كرانج" *Mike Crang* الموسوم "الجغرافيا الثقافية: أهمية الجغرافيا في تفسير الظواهر الإنسانية"؛ لنا فيهما المثال الذي يُحتذى في ارتياد تلك التخوم المعرفية؛ للربط بين الجغرافيا، والظواهر الإنسانية.

وعليه؛ فلم يعد كافيًا أن يكون الباحث ملمًّا بتخصصه فحسب؛ بل يجب أن يكون متقنًا تخصصه الدقيق، منفتحًا على الميادين المعرفية الأخرى، والثقافات المتعددة والمتنوعة؛ فالثقافة الواسعة هي معيار انتقاء الوقائع؛ فلا يكفي للباحث أن يكون شديد التخصص في مجال بعينه؛ حتى يحسن انتقاء الوقائع العلمية؛ بل لا بد من أن يكون واسع الثقافة مطلعًا على علوم عصره، ومدركًا طبيعة علاقة كل علم ببقية العلوم؛ فالوقائع أشد تعقيدًا مما نتصور، وأكثر تركيبًا مما نعتقد.

تلك هي ثقافة الباحث كما ينبغي لها أن تكون؛ فإذا ما انتقلنا - بالنظر، والتحليل- إلى الوضع الراهن لِنَصِفَ "حال" الباحث في ميدان أصول التربية؛ فالصورة تبدو قاتمة **!!**.

إن الكثرة الغالبة من الباحثين- إلاَّ من رحم ربي- قد انحسرت ثقافتهم، وضاق أفقهم؛ لتنحصر في "نقطة بحثية" مقطوعة الصلة بجذورها، ومحيطها، ومجالها الحيوي**!!** كما تجدهم غير قادرين على الاشتباك مع رأي أو فكرة، ولا التحاور معها**!!** ويفتقدون القدرة على اتخاذ موقف فكري، والدفاع عنه**!!** ولا يملكون فضيلة "**الشك المنهجي**" إلى درجة الإذعان لكل ما هو مكتوب ومنطوق، فيسلِّمون بأي فكرة، ويستسلمون لأي تفسير**!!** وانعدمت لديهم "**قدرة التفكير**" *thinking faculty* - حسب وصف أستاذنا "شفلر" - التي تمكنهم من الإمساك بمواطن "القوة" في النص، ناهيك عن الإمساك بما "وراء" النص من معانٍ، وأفكار إلى درجة "**الإذعان**" لكل ما هو مكتوب ومنطوق، فيسلِّم بأي فكرة، ويستسلم لأى تفسير**!!** إن قصارى ما يمكن أن يضطلع به الباحث هو "**تجميع ما تفرَّق**"، وبصورة

"مبتذلة" وصلت إلى حد "القص، واللصق" (*cut and paste*) مع سطوة "الحاسب الآلي"، وتعاظم استخداماته!!!.

حين تشيع مثل هذه المظاهر - وغيرها - في أجواء الميدان العلمي(كما هو حاصل اليوم في ميدان التربية) فإن مشروعية البحث العلمي، ومصداقيته لا تصير محل شك، وريبة فحسب؛ وإنما يصير الميدان ذاته في "خطر"!

(٤) أزمة الأمانة العلمية:

تؤكد فلسفة العلم، وفلسفة البحث التربوي أن أهم ما يمتاز به العلم هو الارتباط الوثيق- أو قل التداخل- بين المعايير المنهجية، والخلقية؛ بحيث يصعب الفصل بينهما. إن أخلاق العلم - كما أكد "بُرونُوسِكي" *Bronowski* في كتابه البديع "العلم والقيم الإنسانية"- ليست مجرد قواعد جامدة؛ بل يتعين أن تصير جزءًا من الحياة الذهنية والنفسية للباحث، يمارسها في أمور حياته كافة؛ وهكذا تصير أخلاق العلم هي الحياة ذاتها.

ومن بين كل أخلاقيات العلم، تُعد "الأمانة" القيمة الخلقية الجامعة لعديد من الفضائل؛ فهي- في حياتنا البحثية- أشبه ما تكون بالجهاز العصبي المركزي عند الإنسان؛ فحين يضطرب أو يتعطل، يصير كل شيء في خطر؛ فأمانة الباحث تُعد شرطًا لازمًا لانتسابه إلى مجتمع الباحثين؛ بل هي أهم شرط على الإطلاق؛ فإن لم يلتزمها الباحث انهارت كل أركان جهده البحثي، ومقوماته.

وتقتضي الأمانة أن يكون الباحث صادقًا، وموضوعيًّا في:

النقل، والاقتباس، والتوثيق، والتحليل، والتفسير، وتقديم النتائج، واقتراح التوصيات... وألاّ يختلق بيانات، ولا معطيات... ولا يحرف حقائق، ولا نتائج ... ولا يستخدم أساليب الإحصاء؛ كأداة للمراوغة والتلفيق... وألاَّ يغالي في دلالة النتائج... وألاَّ يتهاون في تصميم أدوات الدراسة...وألاَّ يلجأ إلى الفبركة في تحكيم الأدوات ...وألاَّ يكون انتقائيًّا؛ فيعمد إلى تجاهل ما يصطدم مع دراسته... وألاَّ يتعجل في أي مرحلة من مراحل البحث- مهما كانت المبررات!! - فذلك سوف يفضى حتمًا إلى الغفلة، والزلل...

ومن المعاني الجديدة للأمانة: استقامة اللغة العربية، وما يفرضه ذلك من المراجعة اللغوية "المتقنة"... ودرجة تدقيق النص، وخلوه من الأخطاء المطبعية... إلى غير ذلك من الأفعال التي تُقوِّض مصداقية البحث ومشروعيته؛ والتي أعتقد أننا جميعًا نئن من وطأة تفشي كثير من مظاهرها في الكثرة الغالبة من أطروحات الماجستير والدكتوراه، فضلًا عن الأبحاث المقدمة للنشر العلمي!!!.

مما تقدم يتضح أن الأمانة العلمية هي القيمة الخلقية التي تحتوى جميع الخطوات، والعمليات، والإجراءات المنهجية في البحث العلمي، فضلًا عن كونها القيمة المركزية الجامعة لمعايير السلوك الخلقي فص العلم؛ ولذا فإن أي تفريط فيها، أو تهاون في التزامها لا يُجدي معه أي تبرير، ولا تُقبل فيه أي شفاعة؛ فهل نحن قومٌ نقيم للأمانة وزنًا؟ أو هل نفرط فيها؟!!

ومع التسليم بحتمية توخي الباحث كافة معايير الأمانة؛ فإن ثمة إشكالية "فلسفية" تقتضي منا تدقيقًا - كما يشير أستاذنا "كابلان" *Kaplan* - والممثلة في أن العلوم الإنسانية، ومن بينها التربية، تتمتع بخصوصية تميزها، وتنفرد بها عن العلوم الطبيعية؛ تلك التي تتعلق "ببنية" الظاهرة الإنسانية التي تجعل "الباحث التربوي جزءًا لا يتجزأ من الظاهرة التي يبحثها؛ فلا بد من أن يشعر تجاهها بميول وأهواء معينة، تفرضها الأيديولوجية السياسية والاجتماعية والبنية الثقافية والبيئة الحضارية التي ينتمي إليها؛ فتؤدي به إلى إضفاء الإسقاطات القيمية، أو الأحكام الخلقية على مادة بحثه؛ مما يناقض طبيعة العلم الذي يأبى تدخل عنصر القيمة المرواغ الفضفاض؛ وهو عنصر يصعب استئصاله من البحوث الإنسانية؛ فثمة قيم الباحث التي تؤثر في أحكامه، وثمة القيم الموجهة موضوع البحث ذاته".

وعليه؛ فإن المناداة "بخرافة" الحيادية - على حدِّ وصف "كابلان" - هي التي دفعت بعض الباحثين إلى تأكيد ضرورة إحكام الأساس المنهجي؛ لعزل، وإبعاد التدخل القيمي في المسعى البحثى؛ ولكن - كما يؤكد "كابلان" - "إذا كان العزل، أو الإبعاد المنشود مطلوبًا، ومرغوبًا؛ فإنه - ببساطة- صعب، ومحال؛ إنه- أي: العزل، والإبعاد- يمثل فكرة نموذجية، وفعالة فى آنٍ معًا. وقد يختفي الانحياز، و يتضاءل تأثيره - فقط - حين يكشف الباحث في

صراحة، ووضوح عن القيم التي يعتنقها، وحين يشرع في مراجعتها مراجعة مدققة. أمَّا الخطر الحقيقي في أن تطغى قيم الباحث على انحيازاته؛ فإنما يحدث حين تتقاطع القيم، وتتداخل مع رصد النتائج وتقديرها، فضلًا عن تحليلها وتفسيرها؛ هنا يكمن الخطر؛ بل وتتعاظم أزمة الأمانة العلمية!!.

ويبقى السؤال المنطقي قائمًا: ما الذي يمكن أن نفعله؛ لضمان أن يكون البحث العلمي التربوي بحثًا خلقيًّا؟ هذا سؤال محوري في دراسات فلسفة البحث التربوي. وللحقيقة؛ فإن الدراسات تشهد حوارًا فلسفيًّا بين تصورين لكل منهما مقدماته، وحججه التي يؤيد بها موقفه.

أمَّا التصور الأول: فيذهب إلى ضرورة صوغ "دستور خلقي"؛ ليحكم السلوك البحثي، ويضبط حركته، وإيقاعه؛ وهذا تصور ذائع الصيت، ويتمتع بحضور كثيف في الدراسات، فضلًا عما يقف وراءه من إلحاح متواصل .... أمَّا أصحاب التصور الآخر: فيرون أن بلوغ تلك الغاية يكون؛ من خلال توضيح، وتجلية العملية التي تُصنَع - من خلالها - الأحكام الخلقية المتعلقة بالبحث، وتحديد الإجراءات، والطرائق الأكثر ملاءمة، والأكثر احتمالًا؛ لبلوغ الأهداف المنشودة بنجاح.

وفي هذا السياق، ألا ترون معي أن من الأشياء الجديرة بالملاحظة: خلو البرامج الدراسية في كليات التربية - سواء أكان ذلك على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، أم الدراسات العليا - من موضوع عن أخلاقيات البحث العلمي، وعن فلسفة البحث التربوي!!! . وأتصور أننا في حاجة ماسة، وعاجلة إلى أن نتحاور فيما بيننا في سبل بلوغ هذا الهدف الغالي: أن يكون البحث العلمي التربوي بحثًا خلقيًّا... فهلا فعلنا قبل فوات الأوان؟.

(٥) تدني مستوى اللغة العربية، واعوجاج الأسلوبية، وكارثية الترجمة:

تؤكد الأدبيات أن الباحث لا يكون جديرًا بهذا اللقب؛ ما لم تتوافر لديه جملة من المهارات البحثية، تؤهله، وتمكنه من ارتياد رحلة البحث العلمي بمكنة، وتميز. ولسوف يقتصر تناولي تلك المهارات على جانب واحد بعينه؛ لما له من أهمية، وخطورة، وأثر بالغ في مجمل إجراءات البحث التربوي، وعملياته؛ وأعني به تحديدًا: اللغة، والأسلوبية، والترجمة.

واللغة - في فلسفة البحث العلمي - تعني: الضبط اللغوي؛ بما يضمن التوضيح المنطقي للأفكار، وتعني: الأسلوبية (نمط الكتابة العلمية)، وتعني: خلو النص من الأخطاء التي تُفسد المعنى.

فاللغة هي الفكر؛ وإنما تبدأ مشكلات الفكر حين تغيب طبيعة اللغة عن ذهن مستخدمها؛ فتصير قراءة النص عصيَّة، ويصير فهم النص، وتأويله شاقًّا، وتزداد الصعوبة تعقيدًا إذا ما وقع الباحث فريسة "لفتنة" اللغة!!؛ حين "يُسْحر" باللفظ - كما أكد "فتجنستين" *Wittgenstein* - فيقف به عن المعنى العميق؛ فتأتي الكتابة سطحية، ومفككة، ومفتقدة أيسر مهارات بلاغة الفصل، والوصل!!. وتتفاقم المشكلة في حال الترجمة؛ حيث يتطلب الأمر - فضلًا عما تقدم - معرفة بطبيعة اللغة المترجم عنها، وفهمًا "لروح" الأفكار تتيح له القراءة الودودة لها، وإمعان النظر في أعطافها، وثرائها. ولسوف تبقى مقولة "فتجنستين" بليغة ومحكمة؛ حين قال: "إن كل ما يمكن أن نتحدث عنه، يمكن أن نتحدث عنه في وضوح، وكل ما لا نستطيع أن نتحدث عنه في وضوح، ينبغي أن نصمت عنه".

وعليه؛ فامتلاك الباحث الحس اللغوي يُعدُّ "فرض عين"، لا تستقيم عمليات البحث، ولا إجراءاته من دونه؛ فمن خلاله سوف يعرف: كيف يقرأ، وكيف يفهم. أمَّا حينما يتلاشى الحس اللغوي لدى الباحث - كما هو حاصل اليوم - فإنه يصير "نموذجًا" لتوصيف "الجاحظ"؛ حين قال: إنه يعي غير ما قلنا، ويقول غير ما يعيه، ويكتب غير ما يريده؛ هذا هو - تحديدًا - "حال" معظم الباحثين في زماننا هذا!!

وإذا كانت فلسفة العلم تحفظ "لفتجنستين" المبدأ الفلسفي الذي أرساه لتشخيص مشكلات الفكر؛ حيث أكد أنها تبدأ حين تذهب اللغة "في إجازة"، أو حين تصير اللغة أشبه ما تكون "بالمحرك الذي أصابه عطل"؛ فإن مطالعة سريعة (ولا أقول مراجعة مُدقِّقة متأنية!!) لعينات من الأطروحات العلمية لدرجتي: الماجستير، والدكتوراه في أصول التربية؛ تكفي لأن نقف على الحقيقة المرة: لغة عربية غائبة، و"محرك" خَرِبْ أخشى أن يكون قد فات أوان إصلاحه!!

وتحفظ لنا حكمة العرب مقولة رائدة بديعة "لابن حزم" يقول فيها: "إن إعوجـاج اللسـان علامة على إعوجاج الحال"؛ وعليه، فإن إعوجاج "حال الميدان" صار أمرًا لا يحتاج دليـلَ إثباتٍ؛ من فرط كونه قطعي الظن، وقطعي الدلالة؛ حسب اصطلاح أهل أصول الفقه.

(٦) **طغيان ظاهرة الأكدمة** Academicism:

إن البحث العلمي- في جوهره - بناء منطقي، ومنهجي، منظم، ومُحكَمْ، يسير وفق خطوات محددة، ويلتزم قوالب بحثية معينة، تصير معرفتها، وفهمها واجبًا ابتداءً، ويصير التقيد بها ملزمًا انتهاءً؛ بما يضمن بلوغ القالب الانضباطي *Disciplinary Matrix*؛ وعليه، يدرس الباحث مقررًا - وربما مقررين- فيما يطلق عليه: "مناهج البحث العلمي في التربية"؛ للوقوف على تلك الخطوات والقوالب البحثية، فضلًا عن كيفية تطبيقها. وكما أن للبحث العلمي - إجمالًا - بنية، وطبيعة؛ فلكل عنصر من عناصره بنية، وطبيعة، ينبغي للباحث الإلمام بها، والعمل وفقًا لها؛ هكذا يكون البحث "علميًّا"، وهكذا يصير الباحث جديرًا بهذا اللقب. هذا هو جوهر الصفة "الأكاديمية" التي يتعين أن يكون عليها المسعى العلمي، وأهله.

والمتأمل "حال" الأطروحات العلمية في ميدان التربية- وبخاصة ميدان أصول التربية - يلحظ طغيانًا لظاهرة "كريهة" تشوه حياتنا البحثية التربوية، وتلوثها؛ وأعني بها تحديدًا: "ظاهرة الأكدمة" التي تحولت من خلالها "الأكاديمية "-وهي صفة محمودة في قليلها، وكثيرها- إلى "أكدمة" تتمثل في: الحرص على اتباع القوالب البحثية بصورة شكلية!! فتغدو المفاهيم مجردة من مضمونها، ومعناها!! لتتحول إلى مجرد "كليشيهات" *cliché* لا تُقَدِّم علمًا!!، ولا تضيف معرفة!! ؛ بقدر ما تقدم كل ما هو مشوش، ومشوه!! ، أو قل تُقَدِّم "كلامًا فوق كلام" - لغوًا - حسب التوصيف الفلسفي.

فلقد صار من الشائع اليوم سطوة الأكدمة بشكل غير مسبوق في حياتنا البحثية التربوية!! كما تتجلى في المظاهر التالية:

- **تشوه البنية المنطقية والعلمية**: حيث من المفترض أن يبدأ كل فصل في الأطروحة "بتمهيد"، وأن ينتهي "بخاتمة" (ولكل منهما بنية، ووظيفة) ... وهو ما لا يحدث في الأغلب الأعم!!! وإن

حدث ذلك - في بعض الأحيان!!- جاء التمهيد كلامًا مرسلًا، لا يُقدم تهيئة ذهنية لموقع الفصل من الأطروحة، ولا عنوانه، ولا عناصره،!!... وجاءت الخاتمة خالية من أي محاولة "لإدراك العلاقات، واستخلاص المتعلقات" لما ورد في الفصل من تحليلات!! وخالية من أي تمهيد "منطقي" للفصل الذي يليه!!...فضاعت- بذلك - البنية المنطقية للفصل!!! وغابت الوحدة العضوية للمكونات العلمية للأطروحة!!!

- **إشكالية المنهج "المزمنة"**: برغم ما تؤكده أيسر مبادئ فلسفة العلم- كما يذكرنا فيلسوف العلم الأشهر "كولنج وود" *Robin Collingwood* - أن المنهج هو: "الثابت، المتغير".. "الثابت": في حضوره الدائم، وأهميته المطلقة، و"المتغير": في صوره المتجددة، وآلياته الجديدة ....، ومع ذلك!!! يظل البحث التربوي في ميدان أصول التربية "أسيرًا تابعًا" للمنهج الوصفي!!! ولآفة الاستبانة (كما سيرد لاحقًا بالتوضيح)!!! وكأنه لا وجود لصور منهجية جديدة ، ومتجدده!!!
- **تشوه المفاهيم العلمية الرئيسة**: ويأتي - في مقدمتها - "أسئلة الدراسة"؛ حيث نجد أسئلة لا تنطبق عليها محددات السؤال البحثي!!؛ فالإجابات معلومة سلفًا!! وبالضرورة!!، ولا تحتاج بحثًا، ولا تقصيًا!! ... ونجد عنوانًا يشير إلى أهداف الدراسة، وأهمية الدراسة لا يحملان من العنوان شيئًا!! حيث هما إعادة صوغ لأسئلة الدراسة!! ... بما يشير إلى الغياب " التام "، الفهم الصحيح لمفهوم "الهدف"!! والانتهاك " الصارخ " لمفهوم الأهمية!!!
- **تشوش مفهوم حدود الدراسة**: حيث شيوع " آفة "غياب التمييز بين معنى مفهوم الحدود *Limitations* !! (تشير إلى العوامل، أو المتغيرات التي لا يملك الباحث حيالها شيئًا، رغم تأثيرها في نتائج البحث !! الأمر الذي يعكس حدود " قدرته" على التحكم فيها)، ومعنى مفهوم المحددات *Delimitations* !! (تشير إلى العوامل، أو المتغيرات، أو الأبعاد التي يختارها الباحث وفقًا لما تفرضه طبيعة المشكلة، والأهداف التي تتغياها، ومن ثم يجب أن تُجرى الدراسة في إطارها. وفي عبارة أدق : إنها تُمثل " قيوداً " يتعين على الباحث الالتزام بها ، بما يعني أنها" محددات" لما يقدر عليه الباحث). إن هذا الخلط الشائع، والفادح قد أفرز الإقرار بحدود، ليست بحدود!!! وغابت المحددات!! كما ينبغي لها أن تكون، في مشهد صار "عبثيًّا"، وطاغيًا، يثير كل مشاعر الأسى!!!

- **فوضى!! مراجعة الأدبيات**: حيث انحسرت المراجعة في الأطروحات التي يجري عرضها بنمطية "مقيتة"!!!، وعلى طريقة الملخصات المدرسية!!!، وتتفاقم "الأزمة" مع "فوضى" استخدام "الإنترنت"؛ حيث يستطيع أي باحث أن يكتب عن دراسات سابقة لم يرها، ولم يقرأها!!!، وتفاقمت الفوضى مع تعدد الفتيا بغير علم في طريقة عرض الأدبيات!!!، وامتدت الفوضى لتطال"المفهوم" ذاته؛ حين أفتى البعض برأيه فيما يوصف، أو لا يوصف بكونه "دراسة سابقة" !!!! كل هذا يحدث في وجود علم "مدقق، ورصين" يُحدد هذه المفاهيم كلها!!!!، وكأن" كوبر" *H. Cooper* لم يقدم " تصنيفاً لمراجعة الأدبيات " *A Taxonomy of Literature Review* !!!.

- "**تقديس**" **التعريف الإجرائي**: فلا تكاد تخلو أطروحة علمية(أو بحث) في ميدان التربية؛ وبخاصة أصول التربية من ممارسة الباحث: "الطواف حول مُقدَّس التعريف الإجرائي"؛ حسب توصيف أحد الزملاء... بل إن غالبية الأساتذة يعيبون على طلابهم "نقيصة" غياب التعريف الإجرائي!! ومن ثم حتمية تبينيه!! وهكذا صار التزامه من جانب الباحثين "شكليًّا"؛ ليصل بهم الأمر- في نهاية المطاف- إلى صيغة "نمطية سطحية" !! تكاد تكون مكرورة في الأطروحات (البحوث) كلها؛ على النحو التالي: "ويُعرَّف مفهوم ..... إجرائيًّا بأنه: "..........."، من دون أدنى إشارة إلى الكيفية التي تم بها التوصل إلى هذا التعريف الإجرائي!!! بل لقد بلغ "التقديس" مداه حين نجد تعريفات إجرائية للمفاهيم في دراسة تنظيرية!!!

ولعل من المفيد - بل والضروري- توضيح الأساس الفلسفي لمفهوم "التعريف الإجرائي"؛ حيث يشير تاريخ فلسفة العلم إلى أن عالم الفيزياء الأمريكي الأشهر "بِرجْمان" *Percy Williams Bridgman* (١٨٨٢ – ١٩٦١) الحاصل على جائزة "نوبل" في الفيزياء عام ١٩٤٦ هو من سكَّ المفهوم في مطلع القرن العشرين؛ كما ورد في كتاب: "منطق الفيزياء المعاصرة" *The Logic of Modern Physics* (١٩٢٧)؛ في محاولة من جانبه لتخليص العلوم الفيزيائية من النزعة "الميتافيزيقية" التي تُغلِّف بعض المفاهيم العلمية المجردة؛ من خلال إنزالها من فضائها التجريدي إلى عالم الواقع المُحَسّ؛ بإخضاعها "للقياس"؛ فيما صار يُعرف

بالاتجاه الإجرائي *operationalism*؛ "فالمفهوم مرادف لمجموع الإجراءات المتعلقة به" على حدٍّ تعبيره؛ فتعريف المفهوم لا ينهض على معرفة طبيعته، ولا خصائصه؛ وإنما ينهض على تحديد الإجراءات اللازمة لقياسه.

وسرعان ما انتقل مفهوم "التعريف الإجرائي" إلى عديد من ميادين المعرفة؛ وفي مقدمتها: علم النفس، فصار "الذكاء: هو ما تقيسه اختبارات الذكاء"، وصار: "التحصيل: هو ما تقيسه اختبارات التحصيل"..وهكذا. ومن علم النفس تسلل المفهوم إلى ميدان التربية؛ ليشهد حالة من "فرط" الاستخدام !! ناهيك عن "سوء"الاستخدام"!! من دون التوقف أمام طبيعة المفهوم ذاته، ولا كيفية تحديده !!...فليس بوسع أي باحث أن يُحدد التعريف الإجرائي لمفهوم ما من دون تناول استخداماته الشائعة في سياقات معرفية مختلفة؛ لتحديد معانيه السياقية، ومن دون **تحليل** تلك المعاني، **ومناقشتها، ونقدها؛ علَّه يستطيع** -في نهاية المطاف - أن "يبلور" تعريفًا يناسب "منهجيًّا" طبيعة المشكلة التي يتصدى لدراستها بأبعادها، وعواملها المختلفة، **وعلَّه يستطيع** - من خلال الأدوات المستخدمة- أن يُحقق الاتساق المنطقي للأطروحة... فإلى أي مدي يقترب واقعنا البحثي من تلك القيود؟!!!

وعلى الرغم من الانتشار الواسع للمفهوم الذي أعقب حالة " الافتتان " الواسع به، إلاَّ أن الطبيعة "الملتبسة" لمفهوم التعريف الإجرائي سرعان ما أثارت موجة من ردود الأفعال" على نطاق واسع" مع منتصف القرن العشرين من قِبل الفلاسفة، والعلماء من أصحاب التوجه الفلسفي ، مثَّلت نقداً حاداً للإجرائية ؛ بدءًا من رفض المبدأ المؤسس للمفهوم؛ كما حدَّده "برجْمان": "إن المفهوم مرادف لمجموع الإجراءات المتعلقة به". ويأتي في مقدمة النقاد فيلسوف العلم الأشهر " كارل هِمبل "*Carl Hempel*، ليتعاظم النقد في صور أكثر حِدَّة مثل: " مأساة الإجرائية " *The Tragedy of Operationalism* (*Mark H. Bickhard*)، و"عن فشل الإجرائية " (*R.C.Grace On the Failure of Operationism*)، كتعبير عن حالة من الإحباط ترى أن الإجرائية فلسفة فاشلة، لم ترقي إلى مستوى ما كان متوقعاً منها، لافتقادها الدقة المنهجية.

وكم كان عالم النفس العربي الكبير "مصطفى سويف" (٢٠٠٠) مدقِّقًا في توجيه سهام النقد، والتفنيد للنزعة الإجرائية التي هيمنت على ميدان علم النفس، مؤكدًا أن: "علم النفس يختلف اختلافًا كبيرًا عن بقية فروع المعرفة الأخرى؛ كالعلوم الطبيعية، والبيولوجية؛ لاعتماده - بصورة كبيرة - على ملاحظة الإنسان ما في نفسه من أحاسيس، ومشاعر، وما يدور في ذهنه من أفكار متعاقبة تُشكل سلوكه".

وتقتضي الأمانة العلمية القول : إن "برجْمان" أثناء حضوره تلك الندوة الشهيرة التي عُقدت من خلال الاجتماع السنوي الذي نظمته"الرابطة الأمريكية لتقدم العلم " *American Association for the Advancement of Science* (*AAAS -1953*)، وبعد الاستماع إلى الأوراق العلمية التي قُدِّمت في نقد، وتفنيد الاتجاه الإجرائي، عقَّب على كل ما سمع " متبرأ " من الإجرائية؛ قائلًا: "أشعر كأني خلقت "فرانكنشتاين"، ومن المؤكد أن أمره قد خرج من يدي. إني أمقت كلمة "الإجرائية"؛ إذ تبدو منطوية على عقيدة جامدة، أو منطوية -على الأقل- على تصور أيديولوجي من نوع ما".

والسؤال الحائر الآن: أفبعد كل هذه المراجعات النقدية للاتجاه الإجرائي!! وبعد أن تبرأ "برجْمان" من الإجرائية منذ سبعة عقود من الزمان!!! هل سيظل البحث التربوي العربي على حاله الراهن؟ !!!، وإلى متى سيظل أهل الميدان يمارسون"الطواف حول مقدس التعريف الإجرائي"؟ !!!

- "**كارثة" انتهاك بنية المعرفة**: وتبلغ "الأكدمة ذروتها في "هيمنة" نمط جديد في كتابة الأطروحات يعصف بمفهوم المعرفة كما ينبغي لها أن تكون؛ والممثل في: أن تحوي كل صفحة عددًا من الفقرات، وكل فقرة عبارة عن اقتباس مأخوذ من مرجع!!!!(صارت المعرفة جمعًا لما تفرَّق !!!)، وتتفاقم الكارثة؛ حين تكون جميع الاقتباسات غير نصية!!... إن غياب الاقتباسات "النصية" (فقرة مُثبتة بين علامتي تنصيص، يعقبها الإشارة إلى المصدر، وإلى رقم الصفحة)!! يُقوِّض من بنية معرفة الأطروحة!!.

وفي هذا السياق ألوذ بما تذكرنا به: فلسفة العلم، وفلسفة التحليل؛ من أن للمعرفة أشكالاً، وأنواعًا، يُطلق أستاذنا "شفلر" *Scheffler* على النوع الأول منها: "المعرفة بمعناها القوي"

strong sense of knowledge؛ على حين يُطلق على النوع الآخر منها: "المعرفة بمعناها الضعيف" *weak sense of knowledge*. والمعرفة بمعناها القوي (ويُشار إليها باصطلاح : *first hand knowledge*)، هي: المعرفة الأصيلة الرصينة التي تنهض على: الحجج المثبتة(كما تشير إليها الاقتباسات النصية)، والتي تُضيف إلى جسم المعرفة. أمَّا المعرفة بمعناها الضعيف، (ويُشار إليها باصطلاح: *second hand knowledge*)؛ فهي: المعرفة المتهافتة المبتذلة التي لا تضيف جديدًا؛ بقدر ما تقدم كل ما هو مشوش، ومشوه!!

وهكذا مع معظم - إن لم يكن كل - "القوالب" البحثية الأصيلة التي أُفرغت من مضمونها على مرأى، ومسمع من أهل الميدان؛ بل وبمباركة من كثير من أهل الميدان!!! الأمر الذي يقوض "شرعية" البحث العلمي!! ويفكك بنية العلم!! ويضر بهيبة الميدان، وأهله!!

(٧) شيوع ثقافة الاستبانة:

لقد أدت النجاحات المبهرة التي حققها البحث العلمي في مجال العلوم الطبيعية إلى حالة من "الافتتان"، أو قل "الانسحار"- في لغة فلسفة العلم- لدى أهل الميدان التربوي، تمثل في تلك "النزعة المتعالية المنحازة للنموذج العلمي"!!؛ حسب تعبير أستاذنا "شفلر"؛ وهكذا انشغل أهل الميدان بالمتغيرات التي تتحكم في الظاهرة وتحديدها وتثبيتها، وانشغلوا بحجم العينة وكيفية اختيارها، وبالأدوات وكيفية بنائها، وتحكيمها، وحساب صدقها، وثباتها... إلى آخر تلك المنظومة؛ في محاولة للإمساك بالظاهرة "التربوية" في حياد مطلق، وموضوعية موهومة.

وفي سياق كهذا، سيطرت على الميدان ثقافة جديدة يُشار إليها في الأدبيات "بثقافة الاستبانة"؛ فنسي أهل الميدان أن التربية- في صميمها- ظاهرة إنسانية متشابكة، وأن التربية عملية اجتماعية معقدة، ونسي أهل الميدان أيضًا أن البحث العلمي- في جوهره- نشاط وجهد إنساني، ومغامرة إنسانية، وإبداع إنساني. وأن "اللوحة التربوية"- حسب وصف أستاذنا "شفلر"- لها أبعادها التاريخية، والجغرافية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية، والإدارية، والإبستمولوجية، والتربوية، والخلقية؛ التي من المحال أن "نفك الاشتباك" فيما بينها، ومن المحال - كذلك - أن نمسك بها على نحو يقيني، ومطلق، وحتمي.

إن غياب(وربما تغييب) ذلك البعد المنطمر في بنية الظاهرة التربوية في ميدان أصـــول التربية (إنسانية الظاهرة) هو الذي "روَّج" لثقافة الاستبانة التي ترتكز على مفهوم "مغلـــوط" يرى أن العلم محض صورة إبستمولوجية لواقع أنطولوجي، يلاحظه الباحث في موضوعية موهومة؛ ليعمم الملاحظات التي استقرأها في قوانين ضرورية الصدق، والتعميم!!

لقد غاب عن أهل الميدان- ربما عن قصد، أو عن غير قصد- أن الباحث حين يعتمـــد على الاستبانة؛ كأداة بحثية وحيدة؛ فإنه يكون قد أسلم نفسه إلى الآراء والانطباعات، أو- قل في عبارة أدق -إلى الصورة الذهنية، والمواقف الانفعالية التي يحملها المســـتجوب حيـــال الموضوع؛ الأمر الذي ينأى بالبحث، والباحث عن "جوهر" البحث. وغاب عن أهل الميدان أن الاستبانة تكرس العام على حساب الخاص!!، وتروج للبسيط على حســـاب المركـــب!!، وتعلي من قيمة الكم على حساب الكيف!!، وتغافل أهل الميدان عن إشكالية "التحيز المعرفي" في الاستبانات بناءً، وتحكيمًا، وتطبيقًا، وتفسيرًا!!.

وقبل ذلك وبعده، لماذا سلَّمنا بأن من ستوجَّه إليهم الاستبانة يملكون رصيدًا معرفيًّا يكفي للإجابةعن أسئلتها؟!! ولماذا سلَّمنا أنهم يملكون رصيدًا لغويًّا، يسمح لهم بفهم دلالات الألفاظ على نحو متقارب مع فهم الباحث لها؟!! ولماذا سلَّمنا أنهم سوف يتعاملون مـــع الاســـتبانة بدرجة متساوية من الجدية؟!! وأخيرًا، لماذا سلَّمنا أنهم يتمتعون بدرجة واحدة من الصدق، والأمانة؟!! ومع تأكد كثير من الباحثين من تلك الحقائق؛ فبعض منهم يصر على تأكيـــد أن المعطيات المتوافرة لديه تمثل بيانات محايدة، ومتشابهة، ومتجانسة؛ ومن ثم يمكن تطبيـــق الأساليب الإحصائية عليها من دون تحفظ.

ومع التسليم بأهمية وقيمة الإحصاء في معالجة المعطيات التي تتوافر لدى الباحث؛ فيمكن القول: إن الإحصاء - ككل التقنيات - ليس خيرًا، ولا شرًا في ذاته؛ بل تتحدد قيمته حسب الوظيفة التي يؤديها. وإنه لمن المؤسف أن يتصورالبعض أن نتائج المعالجات الإحصائية هي نتائج البحث!!؛ فالأرقام - في يسر شديد- ليست أكثرمن مؤشرات يستخدمها الباحث فـــي تأويل المعطيات؛ للوصول إلى النتائج الحقيقية للبحث.

ومع سطوة وهيمنة ثقافة الاستبانة، وأساليب الإحصاء وفنونه، عانى البحث العلمي في ميدان أصول التربية (والتربية بعامة) من ظاهرة "القراءة التقليدية للمعطيات الميدانية": هكذا قالت العينة!!، وبلغت النسبة المئوية!!، وبلغ مستوى الدلالة!! ... إلى غير ذلك من التعبيرات الشائعة. تلك القراءة هي التي اُصطُلح على تسميتها "النزعة الإمبريقية المبتذلة" *vulgar empiricism* - في لغة فلسفة العلم- والتي أعاقت - وما تزال- نمو العلم التربوي "إنسانيًّا"، وما زالت تقيده، وتكبله؛ رافعةً شعارها المبتذل "الحقائق تتحدث عن نفسها"، والأرقام" تنطق" .... إلى غير ذلك مما يروق كثيرًا من الباحثين ترديده، والترويج له. الحقائق لا تتحدث عن نفسها، والأرقام لا تنطق؛ وإنما "نحن" نتحدث عنها ونستنطقها؛ فالرقم لا يحمل - بصفته رمزًا رياضياتيًّا - أي مُكوِّن معياري داخل بنيته التجريدية ... هنا يمارس التحيز المعرفي (الخريطة الإدراكية) دورًا لا يتعين التهوين من شأنه، ولا التقليل من تداعياته.

(٨) **الفكرية الزائفة** *Pseudo Intellectualism* :

يشير مفهوم "الفكرية الزائفة" في فلسفة التحليل، وفلسفة البحث التربوي- كما أوضحت ذلك في أطروحتي للدكتوراه منذ ما يزيد على أربعة عقود- إلى بعض مظاهر الاستخدامات اللغوية التي قد تهيمن على كتابة النص- أي نص- ظنًّا من الكاتب أنها علامات تشير إلى مدى ما يتمتع به من صفات فكرية مُميزة !!؛ ومن ثم تضفي على النص، وعلى صاحبه هيبة، ووقارًا!! من دون أن يدري أن تلك المظاهر تُفسد المعنى،وتُضيِّع السياق، وتُربك البنية، وتقود إلى شيوع الإبهام *Ambiguity*، والغموض *Vagueness*، فيفقد النص جوهره، وقيمته!!! ويسقط "الإحكام" العلمي للمفاهيم صريعًا لحالة "الخلط" اللغوي الفادح!! فكل خلط يؤدي إلى الخطأ؛ كما يقول المناطقة... ومن هنا جاء توصيفها بالفكرية الزائفة!!!

وتمثل لغة العلم مبحثًا مهمًا، وجوهريًا في فلسفة العلم. ولكم كان أستاذنا "شفلر"- رائد فلسفة التحليل في فلسفة التربية - سباقًا في تأكيد ضرورة الاهتمام "ببنية" اللغة المستخدمة في ميدان التربية، من خلال عملين بارزين، وخالدين هما كتاب: "لغة التربية"، الذي تناول فيه طبيعة التعريفات *Definitions*، وطبيعة لغة الشعارات *Slogans*، وطبيعة لغة المجاز

(الاستعارات) *Metaphors* في ميدان التربية، في حين جاء عنوان الكتاب الثاني: "ماوراء الحرف : بحث فلسفي في الإبهام، والغموض، والاستعارة في اللغة"... لتأكيد خصوصـية اللغة المستخدمة في الكتابات التربوية مؤكداً أن عدم معرفة "بنية" اللفظ ، وكيفية استخدامه ، يُفسد النص، والمعنى معًا. أليس ذلك بكافٍ لأهل الميدان أن تنال "خصوصية " لغة التربيـة منهم الاهتمام اللازم، والضروري.

ومن اللافت للانتباه أن تراثنا العربي يحفظ لنا تحذيرًا من "أبي حيان التوحيدي"؛ حتى لا نقع في براثن تلك الحالة؛ بقوله: "إياك أن تُسحر باللفظ القصير، فتقف به عـن المعنـى العميق"... كما يحفظ تراثنا العربي مقولة "ابن حزم" التي يذكرنا فيها أنه: "لا بُد لأهل كـل علم، وأهل كل صناعة من ألفاظ يَختصون بها؛ للتعبير عن مراداتهم"... أفلا تُمثـل هـذه التنبيهات كلها رادعًا لمن يتجرؤون- بغير علم- على المفاهيم العلمية "المعتمدة" في فلسـفة البحث التربوي؟!!!.

ويشير واقع الحال إلى "تفشي" ظاهرة الفكرية الزائفة في كتابة الأطروحات العلمية فـي ميدان التربية؛ بشكل صار يُمثل مشكلة تتطلب من أهل الميدان "وقفة جادة" معها؛ لأنها تُفسد "نمط" الكتابة العلمية، وتنحرف بالبحث التربوي عن مساره الصواب...، ومن أبرز مظاهر تلك "الآفة" شيوعًا في حياتنا البحثية؛ ما يلي:

استخدام كثير من الباحثين المستغرب، والمستطرف من اللفـظ؛ بـدلًا مـن المفـردات المستقرة، و"المعتمدة"، وشائعة الاستخدام في لغة التربية!! لعل أكثرها شـيوعًا: اسـتخدام مفهوم "إشكالية الدراسة"؛ بدلًا من مشكلة الدراسة!!! واستخدام مفهوم "تساؤلات الدراسة"؛ بدلًا من أسئلتها!!!، واستخدام مفهوم "المنهجية"؛ بدلًا من منهج الدراسة!!! واسـتخدام مفهـوم "الدراسات السابقة"؛ بدلًا من مراجعة الأدبيات!!! إلى غير ذلك من المفاهيم؛ ظنًا منهم أنهـا مترادفات!!! وأنه استخدام جائز!!! وهو ما يعكس حالة من "الجهل التام" بالمضامين الفلسفية لتلك المفاهيم!! وبأيسر ضوابط العلم، وفلسفة البحث التربوي!!!... وتتفاقم المشـكلة؛ مـن خلال التعسف في "نحت" مفردات جديدة؛ للتعبير عن مراداتهم!! وهو مـا يعكـس حالـة

"الانسحار باللغة" *bewitchment of language* التي حذَّرنا "فتجنستين" من الوقوع فيها!!!...

ومن المظاهر الأخرى - الأكثر شيوعًا - لتلك الآفة: تشوش، وتشوه فقه الاقتباس: متى نقتبس؟ وممن نقتبس؟.. ومن ثم الإسراف في اقتباس ما لا يستحق الاقتباس!!.. والمغالاة في عدد المراجع، والمصادر من غير داعٍ !!... وإقحام المفردات، والمصطلحات باللغة الإنجليزية في غير موضعها، من دون الحاجة إليها.. والإلحاح على الأفكار، وتكرار المكرور *redundancy*!! .. والحشو المتعمد لإقحام أفكار تُجافي السياق المنطقي، والعلمي للأفكار *tautology*!!، والإقحام غير المبرر للرسوم، والأشكال، والجداول!!! ، والغلو في استخدام الأساليب الإحصائية التي لا تتطلبها طبيعة الدراسة، ولا مقاصدها!! ...

(٩) الإشراف العلمي: الفريضة الغائبة:

وهكذا تصل بنا "المراجعة" إلى إشكالية -بحكم طبيعتها- "شاقة، وشائكة"!!؛ فالأفكار، والرؤى قد تثير التأويل، والتفسير، والتداعيات قد تكون موجعة، ومؤلمة؛ الأمر الذي أستشعر معه؛ وكأني "أسير على حدِّ السيف"؛ فإذا كانت "المراجعة" تتطلب مصارحة، ومكاشفة من دون مراوغة؛ فإنني أعرف خصوصية "السياق الثقافي" العربي الذي يكره النقد حتى؛ وإن جاء همسًا، ويضيق بالحق، وكشف الحقيقة حتى؛ وإن جرى تلميحًا!! .... أعرف ذلك، وأُقدِّره؛ ولكن!! الحقيقة عندي أعز وأغلى؛ كما علَّمنا "أرسطو".

والحق أني وقفت - ولا أزال - أمام هذا المكون؛ كما يتبدى في المشهد التربوي الراهن؛ لأحدد "أبرز" العناصر التي يتعين على أي مراجعة "صادقة" أن تتوقف أمامها، ولَكَم أمعنت النظر مرة، ومرتين، وكثيرًا؛ حتى استقر بي المقام على عنصرين "مُركَّبين"- يحملان في بنيتهما بذور الأزمة، وجذورها، وتجلياتها، وتداعياتها- أراهما الأكثر حضورًا، والأشد خطورةً، ومكانة؛ وهما: تشوش مفهوم الإشراف، وغياب دور المشرف!!! فضلًا عن إشكالية التخصص "الدقيق" في ميدان أصول التربية!!

يؤدي المشرف العلمي دورًا أشبه ما يكون "بدور المايسترو"- إذا جاز التشبيه-في العمل الموسيقي؛ فهو الذي يُمسك في يديه كافة العناصر، والمكونات، ويتولى قيادة الفريق،

وتوجيهه في تناغم وانسجام، ويحدد مستوى "الإتقان" المراد بلوغه، وكيفية بلوغه، ويوزع المهمات والأدوار، ويتابع بشغف خطوات العمل ومراحله؛ بما يخدم الهدف النهائي: تقديم معزوفة موسيقية بديعة. ويوظف "المايسترو" ما توافر لديه من معارف، ومهارات، وما تراكم لديه؛ بحكم الخبرات التي مر بها وعايشها، كما يوظف معرفته، وفهمه خصائص العازفين، وإمكاناتهم وقدراتهم؛ ليستخرج من مكنون كل منهم أروع ما فيه من كنوز. وكيما يتحقق "للمايسترو" ما يريد؛ فإن مناخًا من العلاقات الإنسانية يتعين أن يسود في تفاعله مع العازفين أساسه: المسئولية المشتركة، والالتزام المتبادل، والعناية الأصيلة، والمشاعر الصادقة، والإخلاص الحقيقي ...إلى غير ذلك من المبادئ الإنسانية؛ حتى يخرج العمل النهائي في أبهي صورة ممكنة.

هكذا تكون- ويجب أن تكون- علاقة المشرف بالباحث؛ فلم تزل حاضرة في ضميري المهني تلك التجربة "النموذج" التي مررت بها مع أستاذي، وأستاذتي في مرحلتي: الماجستير، والدكتوراه؛ حيث كان يروق لهما وصف العلاقة بأنها "علاقة أصيلة، والتزام متبادل"، اختلط فيها العام بالخاص، وامتزج فيها الإنساني بالتربوي، وبالفلسفي، وبالاجتماعي؛ فنمت بيننا صداقة عميقة، ورفقة فلسفية بديعة، أثمرت أفكارًا يعتز بها كلانا... لقد زرعا في ضميري المهني أن الإشراف "الأصيل"- في صميمه-علاقة أُبوَّة وبُنوَّة، كما جَسَّدا عمليًّا صدق المقولة الفلسفية : "حين يكون هنالك التزام؛ فإن النتائج ستكون مبهرة".

ولكن !!! حين يتوارى هذا المفهوم - كما هو حاصل اليوم؛ إلاَّ من رحم ربي- فإن الأدوار سوف تغيب بالتبعية؛ فالإشراف عند البعض يبدأ، وينتهي عند "التسجيل"، ووضع الاسم على الخطة البحثية؛ بل إن المشرف- في كثير من الأحيان- لا يعرف اسم الباحث، ولا عنوان الأطروحة؛ بل إن بعضًا منهم لا يجد غضاضة في توجيه الباحث يوم التسجيل: "ألاَّ يرى وجهه إلى حين الانتهاء من الأطروحة"!! وحين "يرى وجهه" فإن مراجعة الأطروحة (أو قل بالأحرى تقليب صفحاتها!!) يجرى في جلسة واحدة!! والمفارقة "المضحكة، والمبكية"!! أن هذا النمط من المشرفين يتكالب- بل ويتصارع !!- على

الإشراف؛ وإن أدى ذلك إلى استحكام العداء مع زملاء له؛ ليأخذ صورًا، وأشكالًا تنل من هيبة الأستاذية، ومكانة الجامعة!!!

ولقد ترتب على "غياب" دور المشرف-حيث لا يكلف الإشراف وقتًا، ولا جهدًا، ولا التزامًا- أن "تفتحت" شهية بعض الأساتذة إلى الإشراف (في ميدان أصول التربية على وجه الخصوص!!)؛ ليتجاوز حدود تخصصه- إذا كان تخصصه مُحدَّدًا في الأصل!!- إلى ميادين معرفية أخرى، ويفاخر بالانتشار خارج حدود جامعته إلى جامعات قريبة، ونائية!!، ويفاخر بتنوع الميادين المعرفية للأطروحات التي يشرف عليها، ويشارك في مناقشتها!!!؛ فمن التخطيط التربوي، إلى التربية الإسلامية، والإدارة التعليمية، والتربية المقارنة، وفلسفة التربية، واجتماعيات التربية، والسياسة التعليمية، وتاريخ التعليم، والطفولة المبكرة ورياض الأطفال!!! لقد تصورت تلك الفئة أن كثرة أعداد الأطروحات التي يشرفون عليها(أن يُكتب اسمه بمداد من ذهب على عشرات الأطروحات!!) يُعزِّز من أستاذيته، ويُعْلي من مكانته، ويؤسس لمدرسة علمية!!!...تلك هي الأستاذية "الموهومة"!!!، والمدرسة العلمية "المزيفة"!!! .. وهذا "حال" لايبعث إلاَّ على الرثاء!!!، ولا يجلب إلاَّ الخزي!!!

وفي سياق "مضطرب، ومُخزٍ" كهذا، أتذكر على الفور "تشخيص" فيلسوف التربية الأشهر أستاذنا "فرانكينا" *William Frankena* الذي وصف به أولئك الذين تجرؤوا على الكتابة في ميدان فلسفة التربية في النصف الأول من القرن العشرين، من غير المؤهلين لذلك!!؛ بقوله: لقد مارسوا أعلى درجات اللامسئولية الفكرية، وأن ما قدموه لا يزيد عن كونه "سلطة فكرية" *intellectual salad* !!! .

ومع "تَشوُّه" مفهوم الإشراف العلمي، و"غياب" دور المشرف، وفي ظل التسابق المحموم من قبل بعض الأساتذة على الإشراف، وتوهُّم بعضهم أن الأستاذية ترتبط بكثرة أعداد الرسائل (إشرافًا، ومناقشةً)!! وتزامُن ذلك مع زيادة المكافأة المالية المخصصة للإشراف!! (ينبغي عدم إغفال العامل المادي كمحرك، ومُوجِّه للمواقف!!)، فضلًا عن المنافع الخاصة- تأخذ صورًا متعددة، ومتنوعة - التي يحصل بعضهم عليها؛ لقاء الإشراف!! ...لقد أحدثت

تلك العوامل كلها مجتمعة حالة من "صراع المصالح" حسب اصطلاح فلسفة البحث التربوي!!

وفي هذا السياق، استرجع تلك الدراسة البديعة للمنظر التربوي "ماكنامي" *M. McNamee* التي اختار لها عنوانًا شديد الدلالة: "أخلاق من؟ وأي بحث؟"!! ؛ حيث أكد فيها أن أشد انواع صراع المصالح شيوعًا؛ هو ذلك الذي ينطوي على "منفعة مالية"؛ فالمكاسب المالية تخلق صراعًا للمصالح ظاهريًّا، وحقيقيًّا، وتُعرِّض للشبهة كل ما يصدر عن صاحبها من أفعال، وأحكام!!!

وصراع المصالح - كما تؤكد الأدبيات - حقيقة لا تقبل مناقشة، ولا دحضًا، وتعمل عند البعض بطريقة سافرة حادة !! (في جرأة تصل إلى حد التوقح !!)، وتعمل عند البعض الآخر بطريقة مستترة، وناعمة. ولحسم هذا الصراع؛ تَوافَق أهل الميدان - في عديد من كليات التربية- على تبني أسلوب ينظم عمليتي: الإشراف، والمناقشة؛ ألا وهو سياسة "الدور"!!! حيث يجري "ترتيب" الأساتذة؛ وفق "عدد" الأطروحات التي يشرف عليها كل منهم، ووفق "تاريخ" آخر مناقشة شارك فيها، ويكون اختيار لجنة "الإشراف"، أو لجنة "المناقشة، والحكم"؛ تبعًا لمن يقع عليه الدور!!؛ بقطع النظر عن موضوع الأطروحة، ومجال تخصصها، وتخصص الأستاذ!!

في كلمة واحدة: إن سياسة "الدور" تمثل إهانةً للعلم، واعتداءً على قدسية البحث العلمي، وتُقوض هيبة الميدان، وأهله، وتُفضي- في المحصلة النهائية- إلى "تفكيك" بنية العلم، والبحث العلمي!!

وهكذا سقط المعيار "العلمي" شهيدًا لتهافت الأساتذة!!؛ فحين يكون "التخصص الدقيق" محل شك وريبة !!، وحين تكون الأستاذية "الموهومة" هي العملة الرائجة!! يصير كل شيء مباحًا!!

وأتأمل هذا المشهد في أسى، وأتساءل في دهشة: كيف يقبل الضمير العلمي، والمهني، والخلقي لأستاذ جامعي أن يقبل الإشراف على أطروحة تنتمي إلى مجال بحثي، لم يدرسه يومًا!! ولم يكتب فيه يومًا؟!! .. وكيف لهذا الأستاذ حين يمارس مهمات الإشراف أن يميز -

فيما يكتبه الباحث - بين العلم، والعلم الزائف *Pseudo Science*؟!! ..وهل يملك هـذا الأستاذ معيار "القابلية للتكذيب" *Falsifiability Criterion*؛ ليحتكم إليه عنـد مراجعـة الأطروحة؟!! ..ألم يسمع هذا الأستاذ بذلك المعيار الذي أكده "كارل بوبر" *Karl Popper* فيلسوف المنهج العلمي الأول بغير منازع؟!! الذي يحفظ لـه"الميثودولوجيا" (علـم منـاهج البحث)- لُب فلسفة العلم- مكانته وقيمته؛ كما عبَّر عنها - في تدقيق، وبلاغة- عالم الفلـك الإنجليزي "هيرمان بوندي" *H. Bondi*؛ بقوله: "إن العلم - في أيسر معانيه- لـيس شـيئًا سوى المنهج، وإن المنهج - في أيسر معانيه- ليس شيئًا أكثر مما قاله بوبر"... وربما يكون للأستاذ موقف "فلسفي" حيال ما قال به "بوبر"، ولا غضاضة في ذلك، الأمر الذي يدفعه في المقابل أن يكون واحدًا من أنصار معيار "القابلية للتأييـد" *Conformability Criterion* الذي أتحفنا إياه فيلسوف التفكير العلمي الأشهر "كارل همبل" *C. Hempel*؛ ليحتكم إليه عند مراجعة الأطروحة؟، ولكن: أهو حقًا يملك المعيار ليحتكم إليه !!، وكيف يطبقه؟ !!، أم تراه يحتكم إلى ماذا؟!!!

وفي المقابل أتساءل؛ وفي الحلق رماد!!: كيف يقبل الأستاذ- أي أستاذ- أن يشارك فـي لجنة للمناقشة، والحكم- علنية!!، ومُسجلة!!- على أطروحة تنتمي إلى مجال بحثي، لم يكتب فيه سطرًا؟!!.. ألم يسمع الأستاذ يومًا عن مفهوم "العلم" لدى أي من عمالقة فلسفة العلم في القرن العشرين (كـارل بـوبـر *Karl Popper*- "توماس كون" *Thomas Kuhn*- "كـارل همبل" *Carl Hempel*)؟!!.. ألم يصل إلى مسامعه يومًا أن العلم -في أيسـر معانيه- **نشاط معرفي احترافي**، ينهض على **الحدود المهنية الصارمة، والآليـات المحـددة المعينة، والوسائل والأدوات النافذة التي تحكم عملية إنتاج المعرفـة** (يرجى تدبر مضامين كل كلمة، ودلالاتها)!!!...

وقبل كل ذلك، وبعده: ألا يقيم هذا الأستاذ وزنًا لصورته، ومكانته أمام زملائه، وطلابه؟!!

وفي سياق كهذا: مضطرب في الرؤية!! ومرتبك في الشكل!! ومشوَّه فـي الممارسـة!! أجدني- وعلى الفور - أتذكر رواية "**الجريمة**" للأديب العالمي "نجيب محفوظ"(ربما لدلالـة عنوان الرواية!!! وربما لتشابه الفكرة!! وربما للحقيقة التي سوف تنتهي إليها الرواية!!)...

فبطل الرواية "صحافي" يتعقب جريمة؛ للكشف عن فاعلها، مع وعد للقراء بإفشاء"**الحقيقة**" فور التأكد منها، وحين تكشفت له الحقيقة بحججها "المثبتة"؛ فإذا به يتعرض لضغوط خارج حدود قدرته على مقاومتها!! تمنعه عما وعد به القراء!!... وأمام هذا الصراع: أمانة الوفاء بالوعد، واستحالة البوح به!!...ختم "نجيب محفوظ" رواية "الجريمة " بالعبارة التي أنهت الصراع الذي عصف بالبطل، فخرجت الصحيفة في الموعد المحدد، تحمل "الحقيقة" التي انتهي إليها؛ تحت عنوان: "**إن جميع القيم مُهدرة؛ لكن الأمن مُستتب**"!!!. ألا تستدعي تلك الحقيقة المفسِّرة للجريمة شيئًا في النفس!!! وفي العقل؟!!!

واعترف- حقًّا، وصدقًا- أن المشهد الراهن تزينه بعض العلامات المضيئة الوهاجة لنماذج من "الأستاذية" الحقة؛ ممن يحترمون ذواتهم، وتخصصهم العلمي، ومسؤوليتهم المهنية.. إلا أن ذلك لن يحول بيني، وبين "قول الحق": إن المشهد قاتم، وموحش!!! والعلم لم يعد احترافًا!!!.. إن تحذير أستاذنا "سولتس" *Soltis*: "غير مسموح للهواة"، لم يعد يرهب صغيرًا !! ولا يردع كبيرًا!! ليتعرض ميدان التربية لغزوة "شرسة" قادتها، وجندها من: "الهواة"، و"الحواة"، و"المقلدون"!!!. ولكم تمنيت أن أتناول هذه الفئات الثلاث من "الغزاة الجدد" بالتحليل الفلسفي؛ ولكن دواعي، واعتبارات كثيرة تجعلنى أؤثر الصمت؛ معزيًا النفس بنصيحة سيدنا لقمان عليه السلام لابنه؛ وهو يعظه: "يا بنى: الصمت حُكم، وقليلٌ فاعله".

في مناخ كهذا، كان حتمًا أن تقع "الواقعة" التي صارت "ثقافة" جديدة!!! تضاف إلى سابقاتها مما أفرزه هذا الزمان؛ وتلك هي: "ثقافة المجاملة، وتبادل المنافع"!! لتصير هي العامل "الحاسم" عند تشكيل لجان المناقشة والحكم، وعند اختيار هيئة الإشراف العلمي!!! لقد أفرزت هذه الثقافة الجديدة مفردات، ومفاهيم "سوقية"!!! دخيلة على مجتمع الجامعة؛ مهددة- بذلك- الأعراف، والتقاليد الجامعية التي طالما حفظت لها هيبتها، ومكانتها السامية!!!

على أن الشيء المخجل، والمؤسف حقًّا أن المجاملة، وتبادل المصالح - كما تُمارس بطريقة "موجبة"؛ كما يتجلى ذلك في المدد الزمنية "القياسية"!!! التي يمضيها بعض الطلاب؛

سواء أكان ذلك في إعداد خطة الدراسة، وإجراءات التسجيل!!، أم في إتمام الأطروحة ومناقشتها!!! ناهيك عن "كارثة" عدم التزام إجراء التصويبات، والتعديلات التي قضت بها لجنة المناقشة، والحكم !!! - فإنها تُمارس بطريقة "سالبة"؛ حين يُعطل بعض الطلاب "عمدًا"!!! فيُضيَّق عليهم الخناق؛ ليصل بهم الأمر إلى حدِّ التوقفعن مواصلة الدراسة!!...، فكم من مجاملات جرت "تزكم الأنوف"!!!، وكم من "ضحايا" لا يملكون إلاَّ التضرع إلى الله!!!

أما الإشراف "الحق"؛ فهو الذي يفرض حتمية أن تتوافر لدى المشرف المعارف، والجدارات، والخبرات التي تؤهله للاضطلاع بعملية الإشراف، والتوجيه، والمتابعة؛ بما يضمن أن يُنشَّأ الباحث في كنفها، وأن يتدرب على ممارستها؛ لتظهر - فيما بعد - في أثناء الممارسة البحثية؛ ويأتي في مقدمتها:

- الكفايات المعرفية؛ وتشمل: معرفة أهداف عملية الإشراف، ومعرفة الأساليب المختلفة لعملية الإشراف، ومعرفة القواعد الأساسية للبحث العلمي، ومعرفة الإجراءات واللوائح المنظمة لعملية الإشراف.
- الكفايات الأدائية؛ وتشمل: تنظيم الوقت بكفاءة، واستخدام مهارات التواصل الجيد، والقدرة على التخطيط العلمي، والمرونة في اختيار أسلوب الإشراف.
- الكفايات الوجدانية؛ وتشمل: بناء ثقة الباحثين في أنفسهم وتنميتها، وفي قدرتهم على التعلم، وتنمية شعورهم بالمسئولية الذاتية، وإيجاد مناخ من العلاقات الودية، والاحترام المتبادل بين المشرف والباحث، وتوفير المناخ الملائم الذي يكفل للباحثين حرية التعبير عن آرائهم، وأفكارهم.
- وتتطلب عملية الإشراف العلمي -أيضًا- من المشرف مهارات خاصة؛ فهو يتعامل مع باحثين مختلفين فيما بينهم؛ من حيث: الدافعية، والقدرات، والمهارات، فضلًا عن أن الإشراف العلمي عملية ديناميكية؛ أي: أنه يمكن أن يتغير مع تغير احتياجات الباحثين، وحتى مع علاقة الإشراف الواحدة من الممكن أن تحدث تغييرات، وتطورات خلال

مراحل العمل في الأطروحة؛ ومن ثم فإن هذا يفرض على المشرف استخدام أكثر من نهج إشرافي؛ تبعًا لذلك.

- ويتطلب الإشراف الفعَّال أن يكون المشرف دائم الاطلاع على ما يستجد في الميدان، ولديه خلفية رصينة، وخبرة في مجال الإشراف على الأبحاث، وأن يمتلك المهارات البحثية اللازمة، وأن يبادر بإقامة علاقة إشراف، يتيح- من خلالها- للباحث المعارف، والمهارات اللازمة لبحثه، وتبعث في نفسه الشعور بالطمأنينة، وتسهم في تنمية مهاراته البحثية، وصقلها.

وعلى هذا النحو تعد عملية الإشراف العلمي بمنزلة مدرسة فكرية توجه الباحثين، وتزودهم بأساليب التفكيرالعلمي، والمهارات اللازمة لإنجاز البحث؛ بقصد تجويده،وإكسابه الصفة العلمية؛ فالمشرف يُعلِّم الطلاب فلسفة البحث العلمي، ومناهجه، وأساليبه، وهو -في الوقت نفسه – المسئول عن سير الباحثين في إعداد أطروحاتهم؛ لذا فإن دور المشرف يتمدَّد، ويتسع؛ ليتضمن: دور النصح والدعم والإرشاد والتوجيه؛ ومن ثم يمكن القول: إن الإشراف الجيد، والفعَّال يسهم في صقل مهارات البحث العلمي لدى الباحثين، وتوجيههم الوجهة الصحيحة.

ولكن!! (ولعن الله لكن هذه؛ على حدِّ قول "طه حسين") المشكلة تكمن في أن: ليس كل من يُعهد إليه بالإشراف، مؤهل لأداء الأدوار، والمهام التي يتطلبها الإشراف...؛ حيث يسود تصور "مربك" في معظم النظم الجامعية مفاده: أن كل عضو هيئة تدريس؛ بحكم ما يتمتع به من خبرة في التدريس، وفي البحث العلمي؛ قد صار- بالضرورة!!-على معرفة بمتطلبات الإشراف على طلاب الدراسات العليا!!، في الوقت الذي تؤكد فيه الأدبيات "تفنيد" مثل هذا التصور، فضلًا عن حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى التدريب اللازم؛ حتى يتمكنوا من الاضطلاع بمسؤوليات الإشراف، ومهماته.

وقد يري البعض- ولهم في ذلك منطق مُقدَّر- أن "الأستاذ" هو الأقدر، والأجدر على الإشراف العلمي، وتلك وجهة نظر تتطلب منا التدقيق في مفهوم "الأستاذية". الجامعة - قولًا واحدًا- هي الأستاذ؛ فذلك هو جوهر الجامعة، أو هكذا يجب أن تكون؛ فالأستاذ هو مركز

الدائرة، وهو الطاقة المحركة لمؤسسة الجامعة، لا يقوم بديلًا عنه أي عنصر آخر. والأستاذية "الحقة" - كما حدَّدها أستاذنا "حامد عمَّار"- علم، وفن، وقيم، وموقف. ولسوف أقف - تحديدًا - أمام المكون الأول للأستاذية: العلم، الذي يضع "التخصص الدقيق" في سياق المعارف الأخرى في علاقة تكامل معرفي.

إن مفهوم "التخصص الدقيق" الذي هو أساس الأستاذية، ومحورها؛ يضعنا- وجهًا لوجه- أمام "المأزق" الذي يعانيه ميدان التربية؛ وبخاصة أصول التربية؛ لتُلقي "حقيقة" التخصص الدقيق بظلال كثيفة على مفهوم الأستاذية؛ ومن ثم الإشراف العلمي على أطروحات الماجستير، والدكتوراه.

الأستاذية "الحقة" (أو قل: "الأستاذية بالفعل" *De facto* ... تمييزًا لها عن تلك التي توصي بها اللجان العلمية للترقية "الأستاذية بحكم القانون" *De jure*)، ترتكز على ثلاثة مقومات، يُفْضي كل منها إلى الآخر: الشرعية العلمية، والسُلْطة المعرفية، والتميز المهني. ويتطلب اكتساب الأستاذ الشرعية العلمية، أن يكون قد تلقى دراسة علمية "رسمية، ومقصودة" في برنامج دراسي خاص بميدان معرفي؛ فأحاط به شمولاً وعمقًا، محتوى ومنهجًا؛ بما يكسبه "شرعية" الانتساب إلى الميدان، وبما يضمن له ممارسة أساليب التفكير في موضوعاته، وتحليلاته. إن هذه "الشرعية " سوف تُكسبه "سُلْطة معرفية"، فيصير "حُجة"، أو قُل "مرجعًا" في ميدانه؛ بما يملكه من "مُكْنة" معرفية يشهد بها أهل الميدان، ويعترفون بها. وعلى هذا النحو، سيكون أداؤه المهني "مميَّزًا"فيما يوكل إليه من مهام، وأدوار، ومسئوليات في نطاق تخصصه، ومن بينها- وفي مقدمتها- الإشراف على أطروحات الماجستير، والدكتوراه، فضلًا عن مناقشتها.

في عبارة واحدة: هكذا يصير الأستاذ "مرجعية" علمية في مجال تخصصه. ويصير "أهلاً" لممارسة الإشراف العلمي على أطروحات الماجستير والدكتوراه، ومناقشتها؛ فهل في واقع الحال ما يشير إلى ذلك، أو يدل عليه؟!!.. ليس هذا سؤالاً استفهاميًّا؛ وإنما سؤال بلاغي، يثير التأمل والتفكر؛ مكتفيًا بطرحه؛ لأن في الفم ماء!!!ومرة أخرى أتذكر مقولة "نجيب محفوظ": "**إن جميع القيم مُهدرة؛ لكن الأمن مُستتب**"!!!

إن "حال ميدان التربية" ليس بخافٍ عن أيٍّ منا، كما أن إدراك النتائج، والعواقب المترتبة على ما وصلنا إليه لا تتطلب جهدًا، ولا وقتًا؛ فالصورة من فرط جلائها صارت كاشفة بالعرفان، وبالبرهان ... ولا يملك أي منا إلاَّ أن يقول: إن الميدان في خطر؛ أفلا يدفعنا ذلك إلى وقفة موضوعية مع النفس؛ لتدبر الأمر؟!!!.. أو ليس ذلك بكافٍ أن يجعلنا -ولو لمرة واحدة- نُغلِّب شجاعة المواجهة؟!! وإلى متى سيظل بعضنا ينكر، ويكابر، ويجادل؟!!

(١٠) مناقشة الأطروحة: الموقف المُوصِّف لحال الميدان:

لقد تحولت المناقشة لدى البعض إلى "محاكمة علنية"، علت فيها أصوات التهجم، والتهكم، والتبكيت، والطعن، والتجريح، وقهر الرأى!! متجاوزة إطارها العلمي؛ إلى ما هو ذاتي!!! مهما كان جارحًا، أو مهينًا!! وتحولت لدى بعضهم الآخر إلى جلسة لا تتقيد بأبسط التقاليد الجامعية، ولا بأيسر ضوابط العلم ومحدداته؛ بل تعمد إلى الاستخفاف بها، وبمن يلتزمونها!! إلى الحد الذي يصعب معه توصيفها بالمناقشة العلمية!!!، فصارت مجالاً للهزر، والتنكيت!! ومارس الحضور من الأفعال، ومن التفاعلات ما يؤذي العين!! وينتهك حرمة العلم، وقدسيته!! على مرأى، ومسمع من لجنة المناقشة والحكم!!

لقد تجمَّع ذلك كله عندي في إحساس "بالشرِّ، والشرر". وإذا كان بعضنا يمكن أن يزعم أنه بمقدوره أن ينأى بنفسه عن الشر؛ فإن كثيرًا من النيران يسببها مُستصغر الشرر... وهذا أخوف ما أخافه!!.

وتحولت - أيضًا - مناقشات الأطروحات العلمية لدى البعض الآخر إلى ساحة تتجسد فيها واحدة من مظاهر الأزمة العلمية في هذا الزمان؛ وأعني بها تحديدًا: انكماش مساحة الثوابت، والقواعد المتفق عليها علميًّا إلى حد غير مسبوق في حياتنا البحثية، واتساع مساحة "المتغيرات"؛ ومن ثم شيوع "الفتيا" بغير سند، ولا هُدى من علم رصين!! فأضحى كل شيء محل اجتهاد، ووجهة نظر!! وإذا كان الاجتهاد محمودًا، ومطلوبًا، وإذا كان التفكر وإبداء الرأي واجبًا ومُلزمًا؛ فإن الاجتهاد لا يجوز إلاَّ فيما لم يرد فيه مبدأ علمي قاطع، يفرض حالة من "الإجماع" على أعضاء المجتمع العلمي"!! ذلكم هو ما أطلق عليه فيلسوف العلم الأشهر "توماس كون": "**قالب الانضباط**" *Disciplinary Matrix* في بنية العلم.

لقد آثر عدد غير قليل من أهل الميدان التربوي تبني "ثقافة الاستغناء"!!، والإعلاء من شأن "ثقافة الجوانية"؛ وأعني بها تحديدًا: الانكفاء، والتقوقع حول الذات عند مناقشة عديد من المسائل، والأفكار؛ وكأننا نعيش بمفردنا في هذا العالم، لا نتحدث إلا مع بعضنا بعضًا؛ حيث لا وجود لعالم خارجي من المعرفة، ولا من الفكر، يحيط بنا، ينمو بسرعة متلاحقة، وقدرنا أننا ننتسب إليه، وينبغي أن نتواصل معه!!

ويشهد واقع الحال أن البحث التربوي في "أم الدنيا" يئن من هجمة شرسة على أعمدته المستقرة، استباحت حُرمتها، واعتدت على جذورها، وفلسفتها، ووجودها!! من قِبل من يتجرؤون على فلسفة العلم، وفلسفة البحث التربوي، ولا يملكون، ولا يقدمون حجة مثبتة على ما يقولون!!...، وإني لأعجب لهم؛ فلم يكفهم أنهم يمارون ولا يخجلون؛ بل إنهم من فرط ما تملكهم من مكابرة!! إذا هم لا يسألون أهل الذكر، ولا يسمعون، ولا يتدبرون!!

وعليه؛ فقد تخندق كل منهم في "كهفه"، وأدار ظهره إلى عالم الواقع الحي من خلفه (عالم المعرفة، وما يشهده من تطورات، وثورات علمية)!!؛ مكتفيًا بالنظر فيما يتبدى له على "حائط كهفه" من خيالات، وتصورات، وأوهام!!، فوقعوا في أسرها؛ وكأنها حقائق مُطلقة!!؛ مما حال بينهم، وبين اقتفاء جادة الصواب!!! فإذا بهم يباشرون الجهر بتصوراتهم وأوهامهم، ويُصرون على ترويجها، وترسيخها في عقول "قبيلة" الباحثين!!

أو ليست هذه هي "أوهام الكهف" التي حذرنا إياها "فرنسيس بيكون *F. Bacon*" ؟!؛ تلك التي تنجم عن التأثير الكبير لعوامل البيئة، ومكوناتها، وثقافتها في عقل الإنسان، فتتحول إلى "أوثان" تعوق عمل العقل، وتحول بينه وبين بلوغ الحقيقة؟!!

ولشدة ما أشعر به من حزن، ومرارة؛ حين أشارك- أو أشاهد - مناقشة علمية؛ فأجد أهل الميدان مختلفون - وبصوت عالٍ - حول: عنوان الأطروحة، وكيف يُكتَب!! .. وموقع الفصل الأول من بنية الأطروحة: أهو فصل "تمهيدي"، أم أنه الفصل "الأول"!! ... أما فصل مراجعة الأدبيات (الدراسات السابقة؛ كما يسمونه)؛ فمفهوم الأدبيات مشوش، وملتبس!!، وطبيعة المراجعة، وفلسفتها غائبة كليًّا!!؛ لينحصر الخلاف، والجدل حول: ما الذي يدخل فيه؟ وما الذي يخرج منه؟!! ...وهكذا يتواصل الخلاف إلى أن نصل إلى "ذروة الفتيا"؛

وأعني به: قضية التوثيق العلمي، وكتابة الحواشي، والمراجع!!.. تلك جميعًا- وغيرها- من المسائل "المتفق" عليها علميًّا؛ بل إننا نملك تراثًا تربويًّا ثريًّا، ومستقرًا، وراسخًا، ومطورًا؛ بتطور الأحوال والأزمان، يُغْنينا عن الدخول في ذلك!!!

فهل أقول بما قاله فيلسوف التربية الأشهر "سيدني هوك" *Sidney Hook* ؛ حين وصف حال ميدان فلسفة التربية عند منتصف القرن العشرين، وما أفرزه كثير من أهل الميدان من إنتاج فلسفي في النصف الأول من القرن؛ مستخدماً تعبير: "لغو مُفرط"، و"سخافات مُضحكة"؟.

ولعل من المفيد - لتعظيم المعنى والدلالة، وترسيخهما - أن ألوذ بقصة لطالما استشهد بها فيلسوفنا الكبير د. زكي نجيب محمود؛ نقلاً عن أبي حيان التوحيدي (من كتابه: الإمتاع، والمؤانسة) تصف "حال" ذلك الأعرابي الذي وقف يومًا على مجلس الأخْفِش، فسمع كلام أهله، فحار وعجب!! وأطرق ووسوس!! فقال له الأخفش: ما تسمع يا أخا العرب؟ قال: أراكم تتكلمون بكلامنا، في كلامنا، بما ليس من كلامنا!! .. وأحسب أنني اليوم أعيش حال ذلك الأعرابي!!

واسمحوا لي أن استأذنكم - قبل الانصراف - أن أثير معكم "قضية" أحسب أنها تستحق منا جميعًا الانشغال بها، وبتداعياتها؛ لأنها تُمثل "المدخل الصواب"، و"الشرط اللازم" لممارسة حوار علمي هادف، ومثمر؛ بشأن "الآفات" التي يعانيها البحث التربوي؛ وبخاصة ميدان أصول التربية، فضلًا عن كونها "الشرط الضروري" لبلوغ حالة التوافق المنشود لتضافر الجهود في سبيل "تطهير" الميدان منها، ومن آثارها؛ صوناً لهيبة الميدان، وأهله، ومستقبله ... ويمكن بلورة هذه القضية في هذا السؤال "الوجودي":

- **هل نحن حقًّا نُشكل - فيما بيننا - مجتمعًا علميًّا تربويًّا؟**

من اللافت للانتباه، والمثير للدهشة فى آنٍ، أن تحتل قضية المجتمع العلمي التربوي في المجتمعات الغربية مكان الصدارة في دراسات التربية؛ بوصفها عنصرًا، ومكونًا رئيسًا في بنية البحث التربوي؛ بل لعلي أضيف: إن من يقرأ تلك الدراسات سوف يساوره الشك فى أنها لا تتحدث عن المجتمع العلمي التربوي فى الثقافة الغربية؛ وإنما تصف- بتدقيق-

أحوال المجتمع التربوي العربي، في الوقت الذي تخلو فيه الدراسات العربية من "أي محاولة علمية جادة"، تتناول – بالتشخيص، والتحليل- أحوال هذا المجتمع، والتداعيات، والآثار التي يعانيها ميدان التربية؛ جراء ما هو حاصل من تفاعلات، وعلاقات بين أفراده!!!

وحين ننظر إلى العلم الحديث- من زاوية تاريخية - نلحظ أنه قد اتسم منذ بداياته بطابع جمعى تعاوني، مع تصاعد مضطرد لهذا الطابع مع مرور السنين؛ ليصل- في السنوات الأخيرة - إلى درجة غير مسبوقة؛ بحكم عديد من العوامل؛ لعل من أبرزها: تصاعد متوالية المعرفة؛ ومن ثم مدى الأبحاث العلمية، فضلًا عن اتساع مجالها، وارتفاع تكاليفها. لقد انتهت - تقريبًا - صورة ذلك العالِم الفرد المنعزل بدراساته وأبحاثه؛ ليحل محلها صورة جديدة، تتكون من فريق من الباحثين، والدارسين، والفنيين؛ بقيادة عالمٍ يقود هذا الفريق.

وللحقيقة؛ فإننا مدينون بالفضل لفيلسوف المنهج "توماس كون" الذي أولى عناية بالغة لما أطلق عليه: "أيديولوجيا المجتمع العلمي"؛ فى إشارة إلى التلاحم بين النموذج الإرشادي، والمجتمع العلمي الذي يتبناه، ويعمل؛ وفقًا له، "فإذا كان المجتمع يغدو مجتمعًا، وليس مجرد حاصل جمع آحاد من الأفراد؛ عن طريق الأيديولوجيا؛ فإنه يمكن اعتبار النموذج الإرشادي بمنزلة أيديولوجيا المجتمع العلمي التي تصنع تماسكه، وتجانسه في الحقبة التاريخية المعنية".

لقد أكد "كون" مبدأين مهمين ينهض بهما، وعليهما المجتمع العلمي؛ المبدأ الأول: أهمية وجود تواصل مهني في المجتمع العلمي، يسري بسهولة نسبيًّا، وبغير مشكلات، فضلًا عن إجماع العلماء على الأحكام التي يصدرونها، وقد أطلق على هذا الجانب: "قالب الانضباط" *Disciplinary Matrix*.

أمَّا المبدأ الآخر؛ فيتمثل في: أهمية أن يتقبل المجتمع العلمي - بطريقة مرنة، وسلسة، ومتآلفة - الحلول التي تُقدم لمشكلة معينة؛ وهو ما أطلق عليه: "قالب المثال" *Exemplar matrix* . وفي عبارة أخرى: فإن "كون" يوجه الانتباه إلى أهمية سوسيولوجيا العلم من "الداخل"، أو قل: شبكة العلاقات، والمناخ العام، والعوامل التي تحكم المجتمع العلمي؛ من حيث هو مؤسسة، وهو ما يطلق عليه فيلسوف العلم الأشهر "هانز ريشنباخ" *H. Reichenbach* اصطلاح: "العقلانية المؤسسية" *Institutionalized Rationality*.

وهنا يتبادر سؤال "منطقي": هل المؤسسية تعني المؤسسة؟

"المؤسسة *institution* شرط ضـــروري؛ ولكنـــه لـــيس شـــرطًا كافيًـــا للمؤسســـية *institutionalism*. وجـــود المؤسســـة يعنـــي وجـــود الجانـــب المـــادي للموضـــوع (*hardware*)؛ ولكن هذه المؤسسة إن لم تُحكم بقواعد مؤسسية؛ فالحقيقة أنها أولـــى بـــأن تُوصف بأنها مجرد تشكيل، أو هيئة، أو منظمة، أو أي اسم آخر. المؤسسية الحقـــة تخلـــق الثقافة الخاصة بها التي تتلاءم مع أهداف المؤسسة؛ هذه الثقافة هي "الروح" (*software*) التي- من خلالها- يمارس الجميع ما تعلموه، ويلتزمونه. ويقع علـــى "رمـــوز، وشـــيوخ" المؤسسة مسؤولية خاصة في تطبيق هذه الروح؛ حتى تظل قيمًا حية، وتمثيلًا مباشرًا لقـــيم المؤسسة، وعليهم أن يعطوا المثل، والقدوة في أن قواعد المؤسسية فوق الأفراد".

إن شيوع هذه "العقلانية المؤسسية" سوف يخلق نوعًا من التناغم، والانسجام بين أعضاء المجتمع العلمي، فضلًا عما يسهم به من تحقيق درجة فريدة من التكاتف، والتعاون؛ بما يميزه عن أي نشاط إنساني آخر؛ حيث تتراجع احتمالات الصراع، والدخول في "معارك جانبية"، تستنفد الوقت والجهد من دون طائل، وتضر بهيبة المجتمع العلمي، وأعضائه.

ولعله من المفيد - بل والضروري - التذكير بواحدة - فقط - من الدراســـات الرائـــدة للمنظِّر التربوي "ستيورات رانسون" *S. Ranson*؛ بعنوان: "مستقبل البحـــث التربـــوي"؛ كنموذج يُعبر- بصراحة، وتدقيق- عن مجمل أوضاع المجتمع العلمي التربوي الأمريكي في نهاية القرن العشرين؛ مستخدماً كافة وجهات النظر المتباينة والمتصارعة التـــي تضـــمنتها الدراسات؛ لتشخيص الوضع الراهن آنذاك... (والتي أراها أصدق ما تكون تشخيصًا مدقِّقًا لأحوالنا العربية!!).. حيث يؤكد أننا صرنا الآن - أكثر من أي وقت مضى - في حاجـــة مسيسة إلى أن نسأل أنفسنا: أى نوع من المجتمعات العلمية نحن؟... وهل نحن حقًّا مجتمع علمي؟ أم أننا - ببساطة - نمثل مجموعة من المجتمعات الفرعية؟.. وهل هذه المجتمعات الفرعية مترابطة متآزرة، أم أنها مبعثرة ومتنازعة ومتصارعة؟. ويقيناً يقول "رانسون": "إن طرح مثل هذه الأسئلة يحمل- في طياته - معنى، ومغزى، ورسالة مفادها: "إذا كان هذا هو

حالنا؛ فإن الآخرين- قطعًا- سوف يجدون صعوبة في التعرف علينا، وإدراك دورنا، وتقدير إسهامنا؛ وربما تكون تلك هي المشكلة "!!.

ويضيف "رانسون": ألا يوجد بيننا جدال، وتصارع بين وجهة النظر التي ترى أن البحث التربوي يجب أن ينصب مباشرة على مشكلات الممارسة الميدانية، وأن ما دون ذلك يمثل ترفًا فكريًّا، وهدرًا للجهد والوقت !!! فى مقابل وجهة النظر التي ترى أن وظيفة البحث التربوي تتمثل فيما يقدمه من إسهام نظري، وإمبريقي للمعرفة!!! فضلًا عن ذلك يؤكد "رانسون": أليس المجتمع التربوي منقسمًا؛ بشأن طبيعة التربية ذاتها؛ فمن التربويين من يرى أنها "ميدان" *discipline* متكامل البنية، ومنهم من يرى أنها "مجرد مكان، أو موضع" *just a site* !! لبحوث بينية، أو متعددة الميادين.

وفي الوقت الذي ما تزال فيه الطبيعة الميدانية للدراسات التربوية محل جدال وخلاف؛ فإن الشيء الثابت - كما يشير "رانسون"- هو الاتفاق على الطبيعة متعددة الميادين *Multidisciplinarity* للدراسات التربوية. وحتى هذا الشيء الثابت - كما لاحظ "رانسون" لم يسلم من التفنيد، ولا النقد؛ بدعوى أن "التأثير المتبادل" بين التربية، وميادين المعرفة الأخرى (الميادين الحليفة) ليس كافيًا، ولا متكافئًا؛ ففى الوقت الذي ترى فيه بعض الميادين– كالاقتصاد، والاجتماع... - أنها تزود ميدان التربية بالأفكار، والنظريات، والأدوات التي تسهم في تأصيل المعرفة التربوية، وتعميقها؛ فإن ميدان التربية لا يُقدم لهذه الميادين- في المقابل- شيئاً يُضَاف إلى ما لديها!!!؛ اللهم إلاَّ من خلال كونه- أي: ميدان التربية - "مكانًا، أو موضعًا" لإجراء البحوث!!! . أفلا تذكرنا عبارات "رانسون" بما نسمعه اليوم في ثقافتنا البحثية التربوية!!!

ويشير تحليل طبيعة المجتمع العلمي التربوي- كأحد المكونات الرئيسة لبنية البحث التربوي - إلى أن هذا المجتمع تتحدد طبيعته، فضلًا عن قيمته، ومكانته، وسمعته؛ وفقًا لثلاثة عناصر، أو مكونات؛ هي: القيم الحاكمة للعلاقة بين أهل الميدان بعضهم ببعض، والقيم الحاكمة للعلاقة بين أهل الميدان والمجتمع، وأخيرًا القيم الحاكمة للبحث، وإنتاج المعرفة.

(ولسوف أكتفي هنا بالمكونين: الأول، والثاني فقط، من دون الثالث الذي سبقت الإشارة إلى عناصره؛ من خلال التشخيص الذي تضمنه الجزء الأول من رسالتي).

وبالطبع؛ فإن الدراسات؛ وإن كانت تشير إلى تعدد، وتنوع، وتباين في منظومة القيم التي ينطوى عليها كل مُكون من تلك المكونات الثلاثة؛ فإن ثمة اتفاقًا على بعض تلك القيم؛ ومن ثم فلسوف اقتصر عليها؛ بوصفها قيمًا "محورية" ملزمة، فضلًا عن أن أي "وهن"، أو "خلل" فيها سيكون له من الآثار، والتداعيات ما يؤدي إلى "تفكيك" بنية العلم، والبحث العلمي.

المكون الأول: القيم الحاكمة للعلاقة بين أهل الميدان

يشكل أهل الميدان - فيما بينهم - مجتمعًا علميًّا، أو "رابطة مهنية"، ويؤمنون بالميدان وأهميته ورسالته، ويثقون، ويتواصلون، ويتعاونون فيما بينهم؛ خدمة لقضايا الميدان واهتماماته، ويذودون عن الميدان، وينتصرون له؛ حين توجه إليه سهام هجوم طائشة، أو رياح نقد هوجاء، وهم مشغولون دائمًا بصورة الميدان، وأهله في عيون الآخرين، فضلًا عن موقعه ومكانته بين ميادين العلم الأخرى، ويدينون- فيما بينهم - "بميثاق شرف" (غير مكتوب)، يلتزمونه دونما تجاوز، ولا انتهاك. تلك هي الصورة التي "ينبغي" أن يكون عليها أهل الميدان العلمي. ولتحقيق هذه الصورة "عمليًّا"؛ فإنه من الضروري أن يسود بين أهل الميدان قيم تنظم، وتضبط العلاقات فيما بينهم؛ ويأتي في مقدمتها- كما تؤكد الدراسات - ثلاث قيم رئيسة؛ هي: الاحترام المتبادل، والتقدير، والانفتاح.

فيما يتعلق بقيمة الاحترام المتبادل؛ فإن المجتمع العلمي- بحكم طبيعته- "يقوم على أساس التعاون، والثقة اللذين ينهاران عندما يفقد العلماء احترامهم بعضهم. من دون الاحترام المتبادل، يتفكك البناء الاجتماعي للعلم؛ ومن ثم يتباطأ كثيرًا فؤ تحقيق الأهداف العلمية؛ فإذا كان الإنسان يسمو على بقية الكائنات؛ بما يملكه، ويمارسه من "مشاعر التوقير، والاحترام"- حسب وصف فيلسوف العلم "برونووسكي"- بل إنه يتعالى على ذاته كلما تعاظمت لديه تلك المشاعر حيال الآخرين، وما يقدمونه؛ فإن المشتغلين بالعلم هم أولى الناس بتجسيم تلك المشاعر، والتمسك بها... ولكن!!! حين لا يُحسن الإنسان فهم ما يؤديه، وما ينبغى أن يؤديه - كما يذكِّرنا "برونووسكي"- فإنه لا يستطيع أن يفهم ما يؤديه الآخرون؛ ومن ثم فلن تتملكه

حيالهم، ولا حيال ما صنعوه مشاعر تثمين، وتوقير. يُضاف إلى ذلك أن "الغيرة المهنية" - وهي أمر وارد، ومقبول -، والتنافس العلمي - وهو أمر قائم، ومطلوب - حين يتملكان المرء!! ويستبدان!! ويطغيان!! فإن كل شيء يكون مستباحًا.

أمَّا فيما يتعلق بقيمة التقدير؛ فإن الإنسان من زاوية فلسفية هو الكائن الذي بقدر ما يُقدِّر كل شيء؛ فإنه عاشق لكل تقدير، ومحب لمن يقدره، ورافض وكاره ومقاوم لكل ما يحط من شأنه، أو ينال من قدره. وكما أن العلم بحسب طبيعته- كما يشير "برونووسكي"- يمثل إبداعًا؛ فإن تقديره يرتد ثانية؛ ليزيد "فعل" الإبداع تألقًا، وجمالًا؛ فحين يكون الجهد العلمي محل تقدير واعتراف؛ فإن ذلك من شأنه إزكاء روح الثقة من ناحية، فضلًا عن تنمية، وترسيخ التعاون والمنافسة الحقة من ناحية ثانية.

وبالطبع؛ فإن للتقدير وجوهًا، وسبلًا متعددة ومتنوعة؛ بدءًا من الاعتراف بالإنجاز والفضل، وانتهاءً بالجوائز والأوسمة. ويمتد الاعتراف بالفضل؛ ليشمل فضل الآخرين علينا؛ أيًّا كانت طبيعة هذا الفضل، وأيًّا كان صاحبه، ولنا في تلك الشواهد "النبيلة" التي يقدمها تاريخ الفلسفة الدرس، والعبرة لمن شاء منا أن يستقيم: ألم يعترف عملاق الفلسفة، وعملاق الرياضيات الأشهر "برتراند راسل" *B. Russell* بتأثير تلميذه "فتجنستين" *Wittgenstein* فيه؛ لتنمو بينهما صداقة عميقة، ورفقة فلسفية مميزة، أثمرت أفكارًا بديعة أثرت حياتنا الفلسفية، وشكلت علامة بارزة فى تاريخ الفكر الفلسفي.

ولكن!! حين يُحجب الفضل عن أهله؛ إنكارًا وتنكرًا، وحين يسدى الفضل إلى غير أهله؛ نفاقًا وتزلفًا، وحين يكون التقدير ترضية، أو مجاملة، أو ردًّا لجميل، أو ثمنًا!!! ... وحين لا يُعطى التقدير لأهله عقابًا، أو ردعًا، أو إنذارًا!!! تشيع فى المجتمع العلمي أجواء من الإحباط، وانعدام الثقة، وفتور الدافع، وعدم الاهتمام.. إلى غير ذلك من المشاعر التي تؤدي - في نهاية المطاف - إلى "تآكل" بنية العلم، والبحث العلمي!!!

وفيما يتعلق بقيمة الانفتاح؛ فإنها تمثل "قيمة مركبة"؛ ومن ثم تتطلب مزيدًا من التحليل؛ فالإنسان- بحكم طبيعته - ليس معصومًا من الخطأ؛ ومن ثم فإن كل ما يصدر عنه قابل لإعادة النظر وللمراجعة؛ الأمر الذي يدفعه إلى الانفتاح على الآخرين؛ طلبًا لتعقيب، أو

تصويب، أو رأي جديد، أو رؤية مغايرة؛ بما يؤدي في المحصلة النهائية -إلى صقل ما قد انتهي إليه، وتجويده. كما أن المعرفة- بحكم طبيعتها - كيان عضوي ينمو، ويتطور؛ ومن ثم تصير مراجعتها، وتمحيصها، ونقدها شروطًا لازمة لصقلها وتطورها، ومن دون هـذا تصير المعرفة دوجماطيقية، واستاتيكية، وغير جديرة باسم "المعرفة"!!!

وتتجلى قيمة "الانفتاح"- أيضًا-؛ كأحد أبرز القيم المنظمة، والحاكمة أو هكذا ينبغى لها أن تكون- لعلاقة أهل الميدان بعضهم ببعض؛ في انفتاح كل منا على زملاء الميدان، وإنتاجهم البحثي، فضلًا عن حرصه الدؤوب على متابعة كل ما هو جديد، والإلمام به والتفاعل معه؛ إلى الانفتاح بمعناه "الثقافي" الممثل في وعي، وفهم، واستيعاب للعوامل الثقافية والحضـارية الكامنة وراء الظاهرة التربوية، والمؤثرة فيها، فضلًا عن الانفتاح على ميادين العلم الحليفة؛ بوصفها رديفًا لايمكن الاستغناء عنه؛ لبلوغ تلك النظرة الشاملة للظاهرة التربوية.

المكون الثاني: القيم الحاكمة لعلاقة أهل الميدان بالمجتمع

يمثل المجتمع العلمي مجتمعًا داخل المجتمع؛ ومن ثم فإنـه مـن الطبيعـي، والمـأمول أن تكون هنالك علاقة وثيقة بين أهل الميدان العلمي، وبـين المجتمـع، أساسـها العنايـة، والتواصل، وتحقيق الصالح العام. وعليه، تولي الدراسات هذه العلاقة عنايةً، وتأكيدًا؛ مـن خلال التنبيه - الذي يصل إلى حد التحذير- إلى جملة من الضوابط، والمحددات التي يتعين أن تنظم تلك العلاقة وتضبطها، وتضعها فى إطارها المناسب، والصحيح؛ ويأتي في مقدمة تلك الضوابط كما تؤكد الدراسات: المسئولية الاجتماعية، واحترام الذات، والحذر من صراع المصالح... وذلك بوصفها الأكثر أهمية، وإلحاحًا؛ لما ينطوى عليه "التهاون" بشـأنها مـن مخاوف، ومخاطر بعيدة المدى، وعميقة الأثر. ولسوف أتوقف أمام احترام الذات - فقط - "لغرض في نفس يعقوب"!!!

الأصل في الانسان - بحكم طبيعته - أن له كرامة خلقية مفطورة، وله حقـوق وحـدود أساسية؛ ومن ثم فإن إهانة تلك الكرامة، وانتهاك تلك الحقوق، وتجاوز تلك الحدود؛ لهو مما يصيب الإنسان في "صميم" إنسانيته، ووجوده؛ ومن ثم يسعى الإنسان جاهدًا إلـى "الاحتـرام

ذاته" فى كل ما يصدر عنه، فضلًا عما يصدر حياله من أقوال، وأفعال، وأحكـــام؛ صـــونًا، وتأكيدًا، وإعلاءً لإنسانيته؛ هكذا كرمنا الله على سائر خلقه.

ولكن!! حين تتوارى تلك "الفطرة" لدى البعض!!؛ ليحل محلها التـــرخص، والتهافـــت؛ لتحقيق مغانم، ومكاسب!!؛ فالكل ينشد صيدًا- أو قل: "سبوبة"؛ بحسب الاصطلاح الشـــائع الآن- ولكن الشباك مختلفات!!.. وحين تفقد الذات إنسانيتها، وتتملكها- بـــل وتســـتعبدها- معايير النفعية، والانتهازية، والوصولية!! ...وحين يصير لكل شيء ثمنٌ، وخير الأثمان ما يُدفع مقدمًا!!!...

وحين يكون انتماء أهل الميدان، وولاؤهم ليس موجهًا إلى العلم ورسالته؛ وإنما إلى كـــل من يملك أن يمنح، ويمنع!!!...حين يحدث هذا - وكثير غيره حاصل الآن!!- فإن من باب "احترام الذات"؛ عدم الإسهاب فى الحديث عن احترام الذات؛ كمحدد خلقـــي لعلاقـــة أهـــل الميدان بالمجتمع!!.

إن المتأمل أحوال المجتمع التربوي في بلادنا، لا يملك إلا أن يجد نفسه في "مأزق خلقي"؛ إذ إن المناخ السائد بين أعضائه مسكون، ومشحون بمشاعر الطعن، والتجريح، والاتهـــام، والتجرؤ، والتوقح، والتنكر!!!... في الوقت الذي تحكم، وتتحكم فى علاقة أعضائه بالمجتمع الأكبر "معايير" جديدة أساسها الترخص، والترزق، والتهافت!!!.. إن مناخاً كهذا لا يفـــرز بحثًا تربويًّا أصيلًا!!!، ولا يؤسس لمدرسة علمية رائدة، ومميزة!!! ولا يقيم لأخلاق العلم وزنًا، ولا اعتبارًا!!!... بقدر ما يفضى إلى كل ما هو مشوه!! ومخجل!!، ومؤسف!!!

وحين تصير أجواء المناخ العام- السائد، والمتسيد - في المجتمع العلمي التربوي؛ على هذا النحو !!! فإننا نكون - إذن- في أشد الحاجة إلى "قالب الانضباط"- بحسب وصـــف "كون" - لتوحيد المسار، وتنظيم الجهد، أو قل فى عبارة أخرى: أن نتحلى جميعًا بشـــجاعة المواجهة، وشجاعة المراجعة، وشجاعة الاعتراف بالأخطاء، وشجاعة نقد الذات...؛ علنًا- بذلك - نبدأ رحلة الإصلاح.... أمَّا إذا استمر الوضع الراهن على ما هو عليـــه!!!!؛ فـــإن البحث التربوي لن يظل على حالته المتردية فحسب!!! بل سيصير عرضة للانزلاق إلى ما هو أشد، وأقسى!!!؛ الأمر الذي دفع بواحد من الغيورين على الميدان - منذ ما يزيد عـــن

ربع قرن- إلى أن "ينفخ البوق"؛ محذرًا في كتاب حمل عنوان: "كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة"... وأسأل الله ألاَّ يكون المحظور قد وقع!!!.

أما بعد...

أختم مناشدتي لكم؛ "معترفًا" أنه - وبرغم ما تبدو عليه "اللوحة التربوية"- من قتامة، وما تبعث عليه من أسى؛ فإن الأمل موجود، وقائم؛ ممثلًا في المرجعيات "الأصيلة" الموجودة بيننا؛ شريطة أن تتعاون، وتتكاتف فيما بينها؛ للوقوف في وجه "هجمة" المرجعيات الموهومة!!! والمزيفة!!!

وأختم مناشدتي لكم- أيضًا- مُذكرًا: إنه لا يُضيِّع العلم إلاَّ أهله، ولا يَضيع العلم إلاَّ حين يُفرِّط أهله في إحقاق الحق؛ بدافع من المكابرة لدى بعضهم تارة!!! أو بِغَلَبة الحياء لدى بعضهم الآخر تارة أخرى!!!

وقد يكون من المفيد هاهنا التذكير بقولة سيدنا "عليٍّ"- كرَّم الله وجهه- التي قال فيها: "حين سكت أهل الحق عن الباطل، توهَّم أهل الباطل أنهم على حق".

تلك هي رسالتي لكم زملائي الأجلاء، قلت "جوهرها" في وضوح؛ مُذكرًا نفسي، وإياكم بما قاله الإمام "سُفيان الثوريِّ":

يا رجال العلم، يا مِلح البلد   من يُصلح المِلحَ، إذا المِلحُ فسد؟

لقد صارحتكم "بجوهر" رسالتي في وضوح؛ متمثلًا مقولة"عبدالرحمن الكواكبي" التي تقول: "إنها قولة حق، وصيحة في وادٍ، إن ذهبت اليوم مع الريح؛ فقد تذهب غدًا بالأوتاد"...؛ أملاً، ورجاءً أن يكون هذا اللقاء بداية جديدة، نشهد معها صحوة "ضمير"، وصحوة "عقل"؛ شريطة ألاَّ تكون عاقبة جهدنا "خواءً"، وألاَّ تصير نتيجة سعينا "عماءً"؛ الأمر الذي يتطلب جهدًا، ومقاومةً، وصبرًا، وأنتم أهل له... وحسبنا- في هذا المقام- أن نسترجع من ذاكرة العلم حكمة "فرنسيس بيكون" *F. Bacon* - الذي يُعَّدُ الأب، والأم لحركة العلم الحديث- حين قال عن نفسه: "إنه ليس إلاَّ نافخ البوق".... وها نحن أولاء جميعًا على درب الإصلاح، والتنوير نسير؛ مرددين الكلمات نفسها... "ما نحن إلاَّ نافخو البوق".

وهأنذا قد فرغت من "**قول كلمتي**"؛ ليمضي كلٌّ منا إلى حال سبيله؛ محملًا بأفكار، ومُثقلًا بهموم؛ علَّها تدفعنا إلى التوقف؛ ولو قليلًا، وإلى إعادة النظر؛ ولو يسيرًا؛ في واقع يستصرخنا، وفي مستقبل يناشد ضمائرنا.

وأضيف أخيرًا: إن الحق يحتاج رجلين؛ رجل: ينطق به، ورجل: يستمع، ويتدبر.... وهأنذا قد نطقت في وضوح؛ فهل من مُستمع، وهل من مُدَّكر، وهل من مُجيب؟....

